

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Курило В. С., Савченко С. В. Інформаційна агресія в контексті гібридної війни на сході України.....5

Гришак С. М. Створення нормативно-правової бази з гендерної рівності як провідна тенденція розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн.....14

Мигович І. В. Формування іміджу сучасного університету в контексті процесу інтернаціоналізації системи вищої освіти.....21

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гончарова І. С. Інтеграція змісту полікультурної підготовки майбутніх менеджерів туризму в освітньому процесі ВНЗ.....33

Доброштан О. О. STEM-навчання як напрям модернізації вищої морської освіти України.....42

Королецька Л. В. Науково-теоретичні засади розробки змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.....51

Морозова М. М. Виховна робота з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей.....60

Спичак Т. С. Формування професійної компетентності в курсантів вищих морських навчальних закладів під час вивчення курсу вищої математики.....68

Шехавцова С. О. Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності.....77

№ 2 (167) 2017

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР видано
Міністерством юстиції України
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України
від 14.10.2009 року № 1-05/4

Журнал включено до переліку видань
реферативної бази даних
„Україніка наукова”
(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до міжнародної бази даних
Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію
(розміщено на сайті:
<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Курило В. С., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Заступник головного редактора

Савченко С. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Випускаючий редактор

Бутенко Л.Л., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Старобільськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Буріан Вальтер (Австрія, м. Айзенштадт)

Бур'ян М. С. (Україна, м. Старобільськ)

Ваховський Л. Ц. (Україна, м. Старобільськ)

Габріель Філіпп (Франція, м. Авіньйон)

Гавриш Н. В. (Україна, м. Київ)

Галич О. А. (Україна, м. Старобільськ)

Гао Юйхай (Китай, м. Цзінхуа)

Суй Іфан (Китай, м. Цзінхуа)

Кремень В. Г. (Україна, м. Київ)

Лобода С. М. (Україна, м. Київ)

Ютака Оцука (Японія, м. Хіросіма)

Сухомлинська О. В. (Україна, м. Київ)

Тонту Ердал (Туреччина, м. Кемер)

Флурі Філіпп (Швейцарія, м. Женева)

Хагерті Джордж (США, штат Флориди)

Хриков С. М. (Україна, м. Старобільськ)

Шмід Курт (Австрія, м. Відень)

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- Калініна І. М.** Феномен педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення державних службовців.....85
- Поліщук О. А.** Досвід реалізації системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в регіональних реабілітаційних центрах.....96

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

- Макаренко С. І.** Дослідження особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності.....107

Відомості про авторів

Редактор англійського випуску
Хагерті О. В., кандидат психологічних наук,
доцент (США, штат Флориди)
Коректор українського випуску
Ніколаєнко І.О., кандидат філологічних наук,
доцент (Україна, м. Старобільськ)
**Журнал „Education and Pedagogical
Sciences” („Освіта та педагогічна наука”)**
№ 2 (167) 2017
підписаний до друку рішенням Вченої ради
Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
(протокол № 4 від 24.11.2017 року)

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ,
Луганська обл., 92703.
Тел.: 066-798-7910
e-mail: alma-mater@luguniv.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8.
Друк офсет. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 10.2.
Наклад 100. Зам. № 101. Ціна вільна
Надруковано
ПП „ВКП „Пестіт”
вул. Федоренка, 10, м. Сєвєродонецьк, 93400
Тел./факс: (0652) 70-29-48.
Свідоцтво про реєстрацію
А01 № 000647 від 25.02.2011 р.

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, висвітлювати конкретне питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксувати науковий пріоритет автора.

Рукописи мають бути оформленими відповідно до державних стандартів і відповідати вимогам Постанови ВАК України № 7-05/1 від 15.01.2003 р.: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Статті аспірантів та здобувачів приймаються з обов'язковим наданням рецензії доктора наук.

Рукопис статті друкується у форматі А4, кеглем 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Для підготовки рукопису використовується текстовий процесор MS Word. Обсяг статті – 10-14 сторінок.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Покликання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку

літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й необхідні примітки подаються в кінці статті після слова „Література” й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог для кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (References). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Статтю закінчують 3 анотації, кожна обсягом 22 рядки, українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (5-8 термінів).

Для опублікування статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу lbutenko@gmail.com такі матеріали: інформація про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса, контактний телефон, електронна адреса; стаття; для осіб, які не мають наукового ступеню, відсканована рецензія доктора наук (підпис рецензента повинен бути заверений у відділі кадрів установи або печаткою факультету (інституту)). Приклад підпису файлів: *Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.*

Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

ІНФОРМАЦІЙНА АГРЕСІЯ

В КОНТЕКСТІ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ

КУРИЛО В. С.,
САВЧЕНКО С. В.

УДК 007:316.485.26(477.52/.6)

XXI СТОЛІТТЯ – епоха постіндустріального, тобто інформаційного суспільства. Людина живе в потоці інформації, продукує й використовує різні інформаційні технології, що робить її все більш залежною від них. Усе частіше інформаційні технології використовуються для маніпулювання масовою свідомістю, впливу та управління людьми. Яскравим прикладом такого маніпулювання стала інформаційна агресія Росії проти України, а її результатом – анексія Криму та втрата контролю над частиною територій сходу України.

Метою статті стало розкриття сутності і прийомів інформаційної агресії Росії проти України в контексті гібридної війни на Донбасі.

Розкриваючи мету статті, ми намагалися відповісти на питання: що таке гібридна війна і яке місце в ній відведено інформаційній агресії; якими прийомами психологічного впливу на людину користується ворог, здійснюючи інформаційну агресію й перетворюючи її на жертву; що можна протиставити інформаційній агресії та сформувані в людей „імунітет” щодо брудних інформаційних атак.

Джерельною базою для розкриття

мети статті стали наукові праці з проблеми гібридної війни, зокрема її інформаційного складника (І. Воробйова [1], В. Горбулін [3], К. Гринько [4], А. Дубина [5], В. Панченко [10], В. Петрик [11; 12], С. Савченко [13], В. Толубко [15], В. Третьякова [16], П. Шевчук [18] та ін.); власні наукові доробки щодо механізмів впливу та деформації особистості в умовах гібридної війни (В. Курило [6], С. Савченко [13]); міждисциплінарне дослідження гібридної війни на сході України колективу науковців Луганського національного університету імені Тараса Шевченка за редакцією авторів статті [2].

За думкою вчених, гібридна війна – це війна із поєднанням принципово різних типів і способів ведення війни, які скоординовано застосовуються задля досягнення спільних цілей. Типовими компонентами гібридної війни є застосування:

– класичних прийомів ведення війни з використанням збройних сил, військової техніки та ін.;

– нерегулярних збройних формувань – так званих повстанців, терористів, ополченців, бойовиків, „зелених чоловічків”, партизан та ін.;

– інформаційної пропаганди [7, с. 43–51].

При цьому країна-агресор залишається публічно непричетною до розв'язаного конфлікту.

Гібридна війна – це тип конфлікту кінця ХХ – початку ХХІ століття. Вона починається задовго до власне бойових дій. Спочатку її „сіють” у душах та головах людей за допомогою агресивного й неперервного потоку інформації. Метою такої війни є не завоювання чи втримання території, а хаос, неперервний конфлікт і постійне генерування провокацій і постановочних для зомбі-ЗМІ військових подій.

Як зазначено вище, невід'ємним й основним складником гібридної війни є війна інформаційна, а точніше, інформаційна агресія.

Саме під час інформаційної агресії відбувається побудова альтернативної (зомбі-) реальності, усередині якої стає можливим перетворення свого співвітчизника (колеги, друга, навіть члена сім'ї) на ворога, „карателя”, нелюда, якого треба фізично знищити.

Глибинною сутністю інформаційної агресії є ідентоцид, тобто знищення та доведення національної – державної – громадянської ідентичності країни-суперника до такого стану, коли про нього можна сказати одне – ворог; переконання частини народу країни, а в ідеалі й частини народу супротивника в злих намірах іншої частини щодо своїх.

Проте не все населення стає жертвою ідентоциду. Маніпуляція реаліями в інформаційній війні відбувається так, що в неї попадають лише ті, що вписуються в зомбі-реальність [1; 3; 4; 6; 9; 16; 17].

У подальшому викладі матеріалу статті будемо використовувати поняття „інформаційна агресія”, „інформаційна війна”, „інформаційна пропаганда” як синонімічні.

Події, що відбуваються на Донбасі з 2014 року й до теперішнього часу, повільно, але неухильно починають набувати особливостей затяжного військово-стратегічного, політико-економічного, етносоціального

конфлікту; здобувають масштабу міжнародного історичного значення. До них уже не можна підходити з оцінками, властивими короткочасним, швидкоплинним явищам, зумовленими збігом низки випадкових обставин. Усе більше дослідників переконуються в необхідності розкрити причини того, що сталося, виявити й дослідити глибинні закономірності, причинно-наслідкові зв'язки, механізми реалізації сепаратистських ідей. Одним з таких завдань, що мають міждисциплінарний характер, і є завдання дослідження ролі й особливостей сучасної інформаційної та пропагандистської війни, розгорнутої Росією у виправдання й прикриття своєї агресії проти України. Для гуманітарних галузей знань це є вкрай важливим, оскільки саме цей вид війни деструктивно впливає на інтелект, психіку, емоційну сферу покоління юних українців, частина з яких уже перебуває під впливом руйнівної сили російської пропаганди.

У зв'язку з цим не зайвим буде згадати, що використання руйнівних пропагандистських технологій завжди передбачало, а згодом супроводжувало агресивні дії проти супротивника. Достатньо згадати найсильніші пропагандистські машини провідних тоталітарних режимів ХХ століття – СРСР та гітлерівської Німеччини. Здавалося б, з їхнім зникненням з історичної арени потреба в найбільш деструктивних, антигуманних методах і прийомах впливу на свідомість та поведінку людини зникла, але події в Україні показали зворотнє. Російські засоби масової інформації стали гідними наступниками сталінсько-геббельсівської пропагандистської машини. Більше того, нові інформаційні можливості дали сплеск розвитку пропаганди, оскільки вона може мімікрувати під будь-які типи інформаційних та віртуальних продуктів.

У зв'язку з цим нам необхідно внести

одне категоріальне уточнення, а саме: що слід мати на увазі, коли ми говоримо про інформаційний або комунікативний простір. Вочевидь, інформаційний простір формується й визначається засобами масової інформації, які несуть основне навантаження в інформаційній війні. Процес цей по суті є одностороннім – від транслятора до споживача. Він передбачає одностороннє вкладення певної порції інформації у свідомість людини. Комунікативний же простір передбачає наявність зворотного зв'язку, спілкування, діалогу, тому цей процес можна характеризувати як двосторонній. Комунікативний простір формується й утримується сильним власним медіа-продуктом, який стає своєрідним бар'єром, не впускає чужі ідеї, а тому зберігає власну ідентичність.

Комунікативний простір сьогодення значною мірою формується соцмережами, що визначає його сильні та слабкі сторони. Не випадково, з метою зменшення деструктивного впливу інформації антиукраїнської спрямованості проросійські соцмережі, зокрема „Однокласники”, „В контакті”, були заблоковані в Україні. У цьому ж контексті слід розглядати і російські телевізійні новини та політичні ток-шоу, кіно та телесеріали, а також інші варіанти чужої масової культури.

Сьогодні противник використовує й інші прийоми психологічного впливу. Так, на Донбасі проводяться реальні інформаційні операції, що ставлять за мету не тільки вплинути на світоглядні засади особистості, а й змінити ситуацію на свою користь. На мобільні телефони українських солдатів надходять SMS-повідомлення з боку супротивника, що містять неправдиві повідомлення про пересування військ, а це може викликати ту чи ту реакцію українського командування.

Практика доводить, що в умовах гібридної війни більше проблем може створювати не справжня дійсність, а віртуальна

реальність, яку російські куратори конфлікту спрямовують проти Збройних сил України та населення Донбасу. Фізична зброя успішно доповнюється інформаційною та віртуальною. Фактично йдеться про спроби керувати сприйняттям військовослужбовців та цивільного населення з метою активізації в їхній свідомості потрібних противнику ідей та автоматичного блокування інших.

Тому цьому виду гібридної війни можна протиставити тільки виробництво власного якісного інформаційного продукту, який здатний витримати конкуренцію з російськими засобами інформації.

Не претендуючи на опис необхідної сьогодні української медіа-продукції (це справа професійних журналістів), зупинимося на основних характеристиках медійного простору, які істотно впливають на формування світоглядних засад особистості.

Слід чітко розуміти, що в реальній інформаційно-пропагандистській війні, розгорнутій Росією проти України, задіяні всі три простори – фізичний (військові дії), інформаційний (головним чином телебачення), віртуальний (Інтернет, соцмережі). А особливістю їхнього використання, а також основною метою, на яку спрямовані всі зусилля, є особистість з її когнітивною, психологічною, емоційною сферами. І небезпека в тому, що це – особистість молодої людини, з цілком несформованим світоглядом, відсутністю життєвого досвіду, поверховими знаннями [14].

Інформаційні прийоми, які використовує противник, часто примітивні, розраховані на найбільш занедбані маргінальні групи нашої молоді. При цьому робиться акцент на асиметричній подачі матеріалу: „Україна – це хунта, ЛДНР – народна влада; ополченці – герої, українські солдати – карателі”. Звідси й однобічність інформаційного потоку: про Україну – тільки погане, про Росію й так звані республіки – тільки гарне.

Для людини освіченої, з високим рівнем культурного й інтелектуального розвитку

подібні сюжети не становлять небезпеки, бо в їхній основі лежить брехня та елементарна психологічна провокаційна схема: оскільки так говорять усі, значить, так воно і є. Але для частини молоді, позбавленої інших джерел інформації, цей канал стає визначальним при формуванні їхніх ціннісних орієнтацій.

Таким же примітивним, але для певної категорії молоді дуже дієвим, є прийом перенесення історичних фактів на реалії сьогодення. Особливо, якщо це стосується подій Другої світової війни. Увесь рух сепаратизму в Луганській і Донецькій областях проходив під кольорами так званої георгіївської стрічки, якою були обвішані всі ополченці та їхні поплічники. Для російських окупантів вона стала своєрідним критерієм „свій – чужий”. Отже, у свідомості молоді опосередковано впроваджувалася логічна схема: „георгіївська стрічка – вітчизняна війна – спадкоємець перемоги – борець з фашизмом – юний герой”. Її відсутність, а тим більше неприйняття, породжувало інший ланцюжок: „не патріот своєї батьківщини – носій західних цінностей – націоналіст – бандерівець – фашист”. Схема досить примітивна, але в цьому її дієвість – не треба думати, зіставляти історичні факти, шукати аргументи, отримувати нові знання. Одягнув стрічку – і ти вже свій, і навіть герой-переможець, спадкоємець славісних подвигів своїх предків. Для убогої, неосвіченої, малокультурної особистості – це прекрасний шлях раптом відчувати себе потрібним, затребуваним, залученим до важливої та значної події. А якщо за це ще платять гроші, яких він просто заробити не може (у так званих республіках просто немає роботи), то цей шлях стає ще більш привабливим. А далі вступають у силу закони соціальної психології – навішування ярликів (будь-то бандерівець, фашист тощо). Усе це породжує автоматичну негативну реакцію на все українське й Україну. Бо цей негатив зовсім недавно десятиліттями формувався радянською пропагандою.

Витонченішими й підлими прийомами, до яких широко вдається російська пропагандистська машина, є прийоми створення неіснуючих об'єктів, подій, фактів, явищ. У цьому випадку необхідно ввести в інформаційний простір певне явище, подію, які б володіли великим психоемоційним потенціалом. Вони повинні бути не тільки правдоподібними, але й зачіпати слухачів за найбільш вразливе, чутливе в їхніх світоглядних та духовних засадах. Прикладів таких у діяльності російської пропагандистської машини хоч відбавляй. Досить згадати історії з „розп'ятим хлопчиком” на Донбасі чи „згвалтованою дівчинкою” воїнами ЗСУ, які стали вже класичними. З цієї ж серії – розповіді „очевидців” про обстріл Збройними силами України міст Донбасу, розстріли мирного населення, тортури й наруги над полоненими російськими солдатами та ополченцями. І хоча вже давно всім цим брехливим фактам надана відповідна оцінка й доведена їхня відсутність у дійсності, усе ж таки свого часу вони відіграли негативну роль у формуванні іміджу української армії та країни загалом.

Небезпека такого пропагандистського прийому полягає в тому, що він не тільки створений маячними фантазіями інформаційних найманців та масово розтиражований, але й спрямований на жорстку інтерпретацію, яка виключає інше трактування. Час розставляє все на свої місця, але поки фальшивка знаходиться в інформаційному просторі, вона отруює розум та свідомість частини населення.

Досить поширеним є і прийом, спрямований на формування в населення невідконтрольних територій почуття „скривдженого патріотизму” (термін запропонований О. Омельченко). Жителям так званих республік нав'язується думка, що все, що відбувається негативного в їхньому житті, є результатом змови США, Євросоюзу проти Росії, а Україна використовується ними як інструмент реалізації такої політики. Саме тому треба згуртуватися та захищати свою

нову батьківщину: нам важко, але не з нашої вини; у нас не хунта, а народна влада; у нас безкоштовна освіта у ВНЗ; у нас немає олігархів та корупції тощо. Таке „промивання мізків” особливо небезпечно для юнацтва та молодших школярів, які не мають можливості порівнювати ситуацію сьогодення з життям в Україні до 2014 року.

Така пропаганда фактично спрямована на постійне включення негативного (якщо це Україна) або позитивного (якщо це ЛДНР) смислів у будь-яке фактичне повідомлення. Реально вона весь час працює не з фактами і подіями, а з їх інтерпретацією, а точніше реінтерпретацією, яка легко перетворює негативне явище на позитивне й навпаки. Будь-який факт їй цікавий тільки з погляду можливості формувати заданий стереотип.

Ще однією особливістю, що впливає на хід сучасної інформаційної війни, є те, що вона ведеться в атмосфері своєрідного інформаційного хаосу. Сьогодні людина знаходиться в стані перенасичення інформацією; вона фактично не захищена від різних інформаційних потоків, часто не в змозі в них орієнтуватися, а отже, обирати для себе необхідний ресурс. Це повною мірою використовують пропагандисти у своїх інтересах, оскільки це дозволяє висувати необхідні на цей момент версії.

Фіналом таких пропагандистських зусиль, а загалом і генеральним завданням інформаційної війни є створення в інформаційному хаосі такого собі „оазису” психологічного комфорту для окремої особистості. Людина в цьому випадку звільняється від болючого процесу самостійного пошуку істини, а задовольняється запропонованим їй сурогатним розумінням того, що відбувається. У цьому випадку психоемоційна комфортність забезпечується впевненістю в тому, що всі недоліки та проблеми сконцентровані в супротивника, а він та його референтне оточення належать до прогресивної соціальної групи.

На жаль, сьогодні Україна в інформа-

ційній війні знаходиться в обороні, а не в наступі. І допоки ми не контролюємо інформаційний простір на власній території, ми не можемо розраховувати на підтримку там власного населення. А це означає постійне підкріплення терористів з боку зомбованого населення.

Способом протидії негативному інформаційному впливу на свідомість та психіку особистості є інформаційно-психологічна протидія (складник інформаційно-психологічної боротьби), спрямована на власну аудиторію, яка одночасно є мішенню для спеціальної пропаганди (інформаційно-психологічних операцій) противника, з метою нейтралізації або зведення до мінімуму ефекту від ворожого інформаційно-психологічного впливу. Вона включає комплекс заходів, спрямованих на захист певної системи світоглядних орієнтирів, настанов, стереотипів, на основі яких ґрунтується високий морально-психологічний стан особистості та здатність Українського народу до опору агресору [9, с. 43–51].

Отже, наразі необхідна інша стратегія ведення інформаційної політики, заснована на розробці та реалізації змісту й технологій інформаційно-психологічної протидії агресору. І робити це потрібно не на інтуїтивній, а на об'єктивній основі із залученням фахівців різних сфер суспільно-політичного та наукового життя.

Таким чином, здійснюючи аналіз наукової літератури та подій, що відбуваються на сході України з 2014 року, нами було розкрито сутність та узагальнено прийоми інформаційної агресії Росії в контексті гібридної війни на Донбасі. Установлено, що гібридна війна – це війна з поєднанням принципово різних типів і способів ведення війни, які скоординовано застосовуються задля досягнення спільних цілей. Інформаційна агресія є невід'ємним складником гібридної війни. Сутністю інформаційної агресії є ідентоцид, тобто знищення та доведення національної-державної-грома-

дянської ідентичності країни-суперника до такого стану, коли частина населення стає на бік зовнішнього агресора та оголошує ворогом іншу частину населення власної країни. Для досягнення цілей інформаційної війни агресор створює потрібний йому, викривлений інформаційний простір, у якому відбувається одностороннє вкладення певної інформації у свідомість людини засобами масової інформації. Протилежністю інформаційному простору є комунікативний простір, який передбачає наявність зворотного зв'язку, спілкування, діалогу та формується й підтримується сильним власним медіа-продуктом, що стає своєрідним бар'єром, не впускаючи чужі ідеї та зберігаючи власну ідентичність.

Основними прийомами, що використовує Росія, здійснюючи інформаційну агресію проти України, можна назвати: російські телевізійні новини, політичні ток-шоу, а також інші варіанти російської масової культури, що дискредитують Україну, українську владу, українську армію; неправдиві SMS-повідомлення про пересування військ, що вводять в оману українське командування; асиметрична подача матеріалу („Україна – хунта, ЛДНР – народна влада; ополченці – герої, українські солдати – карателі” тощо); перенесення історичних фактів на реалії сьогодення (особливо подій Другої світової війни: георгіївська стрічка – патріот-герой, її відсутність або неприйняття – націоналіст, бандерівець, фашист); створення неіснуючих об'єктів, подій, фактів, явищ („розп'ятий хлопчик”, „згвалтована дівчинка” тощо); формування в населення невідконтрольних територій почуття „скривдженого патріотизму” (погане життя – результат змови США, Євросоюзу, України проти Росії та ін.).

Способом протидії інформаційній агресії та негативному інформаційному впливу на свідомість і психіку особистості є інформаційно-психологічна протидія, спрямована на нейтралізацію або зведення до мінімуму

ефекту від ворожого інформаційно-психологічного впливу. Тому предметом подальшого дослідження буде обґрунтування та розробка змісту й технологій інформаційно-психологічної протидії агресору в умовах гібридної війни на сході України.

Література

1. **Воробйова І. В.** Інформаційно-психологічна зброя як самостійний засіб ведення інформаційно-психологічної війни / І. В. Воробйова // Системи озброєння і військова техніка. – 2010. – № 1(21). – С. 141–144.
2. Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. С. Курила, С. В. Савченка, О. Л. Караман. – Старобільськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2017. – 383 с.
3. **Горбулін В.** „Гібридна війна” як ключовий інструмент російської геостратегії реваншу / В. Горбулін // Дзеркало тижня – Україна. – 2015. – № 2 (24 січня). – С. 3.
4. **Гринько К.** Інформаційно-психологічна агресія як різновид інформаційно-психологічного впливу. Аналіз форм і засобів здійснення у інфопросторі України та стратегії протидії [Електронний ресурс] / К. Гринько. – Режим доступу : <http://asyan.org/potra/>.
5. **Дубина А. М.** Інформаційно-психологічні війни і їх вплив на масову свідомість / А. М. Дубина. – К. : НТУУ „КПІ”, 2011. – 57 с.
6. **Курило В. С.** Актуальні проблеми шкільної освіти в умовах гібридної війни на Донбасі / В. С. Курило, О. Л. Караман // Рід. шк. : наук.-пед. журн. – 2017. – № 9 – 10 (вересень-жовтень). – С. 36–41.
7. **Лисенко В. В.** Проблеми інформаційної незалежності держави / В. В. Лисенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=59&c=1318>.

8. **Нарис** теорії і практики інформаційно-психологічних операцій : навч. посіб. / Дзюба М. Т., Жарков Я. М., Ольховой І. О., Онищук М. І. ; під заг. ред. В. В. Балабіна. – К. : ВІТІНТУУ „КПІ”, 2006. – 472 с.

9. **Методичні** матеріали з воєнно-ідеологічної підготовки особового складу збройних сил України на 2015 навчальний рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : mil.univ.kiev.ua/files/67_1074163600.doc.

10. **Панченко В. М.** Інформаційні операції в асиметричній війні Росії проти України: підходи до моделювання / В. М. Панченко // Інформація і право. – 2014. – № 3(12). – С. 13 – 16.

11. **Петрик В.** Небезпеки особистості в інформаційному просторі / В. Петрик, Я. Жарков, М. Дзюба // Юрид. журн. – 2007. – № 2. – С. 4 – 46.

12. **Петрик В.** Сутність інформаційної безпеки держави, суспільства та особи [Електронний ресурс] / В. Петрик // Юрид. журн. – 2009. – № 5. – Режим доступу : <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=3222>.

13. **Савченко С. В.** Розвиток теорії соціалізації особистості в умовах гібридної війни / С. В. Савченко, О. Л. Караман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2017. – № 1(306). – Ч. I. – С. 57 – 65.

14. **Савченко С. В.** Гібридна війна: сутність поняття та основні сучасні прояви / С. В. Савченко // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2017. – № 7(312). – Ч. I. – С. 103 – 112.

15. **Толубко В. Б.** Складові інформаційної боротьби / В. Б. Толубко, А. О. Рось // Наука і оборона. – 2002. – № 2. – С. 23 – 28.

16. **Третьякова В.** Психонасильство та психотерор як міжнародно-правові глобальні біоетичні проблеми: їх профілактика в сучасному суспільстві [Електронний ресурс] / В. Третьякова // Віче : журн. Верховної Ради України. – 2013. – № 4. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/3530/>.

17. **Шевчук П.** Інформаційно-психологічна війна Росії проти України: як їй протидіяти / П. Шевчук // Наук. вісн. „Демократичне самоврядування”. – 2014. – Вип. 13. – С. 1 – 11.

References

1. **Vorobiova, I. V.** (2012). Informatsiino-psykholohichna zbroia yak samostiinyi zasib vedennia informatsiino-psykholohichnoi viiny. *Systemy ozbroiennia i viiskova tekhnika*, 1(21), 141 – 144 [in Ukrainian].

2. **Kurylo, V. S.** (Ed.) (2017). *Hibrydna viina na Skhodi Ukrainy v mizhdystsyplynarnomu vymiri: vytyky, realii, perspektyvy reintehratsii* : zb. nauk. pr. Starobilsk: DZ „LNU imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

3. **Horbulin, V.** (2015). „Hibrydna viina” yak kliuchovi instrument rosiiskoi heostrategii revanshu. *Dzerkalo tyzhnia – Ukraina*, 2 (24 sichnia), 3 [in Ukrainian].

4. **Hrynko, K.** Informatsiino-psykholohichna ahresiia yak riznovyd informatsiino-psykholohichnoho vplyvu. Analiz form i zasobiv zdiisnennia u infoprostori Ukrainy ta strategii protydii. Retrieved from <http://asyan.org/potra/> [in Ukrainian].

5. **Dubyna, A. M.** (2011). Informatsiino-psykholohichni viiny i yikh vplyv na masovu svidomist. Kyiv: NTUU „KPI” [in Ukrainian].

6. **Kurylo, V. S., Karaman, O. L.** (2017) Aktualni problemy shkilnoi osvity v umovakh hibrydnoi viiny na Donbasi. *Rid. shk. : nauk.-ped. Zhurn*, 9-10 (veresen-zhovten), 36 – 41 [in Ukrainian].

7. **Lysenko, V. V.** Problemy informatsiino nezalezhnosti derzhavy. Retrieved from <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=59&c=1318> [in Ukrainian].

8. **Balabina, V. V.** (Ed.) (2006). *Narys teorii i praktyky informatsiino-psykholohichnykh operatsii*: navch. posib. Kyiv: VITINTUU „KPI” [in Ukrainian].

9. **Metodychni** materialy z voienno-ideolohichnoi pidhotovky osobovoho skladu zbroinykh syl Ukrainy na 2015 navchalnyi rik. Retrieved from mil.univ.kiev.ua/files/67_1074163600.doc [in Ukrainian].

10. **Panchenko, V. M.** (2014). Informatsiini operatsii v asymetrychnii viini Rosii proty Ukrainy: pidkhody do modeliuвання. Informatsiia i pravo, 3(12), 13–16 [in Ukrainian].

11. **Petryk, V., Zharkov, Ya, Dziuba, M.** (2007). Nebezpeky osobystosti v informatsiinomu prostori. Yuryd. Zhurn, 2, 4–46 [in Ukrainian].

12. **Petryk, V.** (2009). Sutnist informatsiinoi bezpeky derzhavy, suspilstva ta osoby. Yuryd. Zhurn, 5. Retrieved from <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=322> [in Ukrainian].

13. **Savchenko, S. V., Karaman O. L.** (2017). Rozvytok teorii sotsializatsii osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny. Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka: Pedagogichni nauky, 1(306), Ch. I, 57–65 [in Ukrainian].

14. **Savchenko, S. V.** (2017). Hibrydna viina: sutnist poniattia ta osnovni suchasni proiavy. Visn. Luhan. nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka : Pedagogichni nauky, 7(312), Ch. I, 103–112 [in Ukrainian].

15. **Tolubko, V. B., Ros A. O.** (2002) Skladovi informatsiinoi borotby. Nauka i oborona, 2, 23–28 [in Ukrainian].

16. **Tretiakova, V.** (2013). Psykhonasylstvo ta psykhoteror yak mizhnarodno-pravovi hlobalni bioetychni problemy: yikh profilaktyka v suchasnomu suspilstvi. Viche : zhurn. Verkhovnoi Rady Ukrainy, 4. Retrieved from <http://www.viche.info/journal/3530/> [in Ukrainian].

17. **Shevchuk, P.** (2014). Informatsiino-psykhologichna viina Rosii proty Ukrainy: yak yii protydiaty. Nauk. visn. „Demokratyчне samovriaduvannia”, 13, 1–11 [in Ukrainian].

Курило В. С., Савченко С. В. Інформаційна агресія в контексті гібридної війни на сході України

У статті на основі аналізу наукової літератури та подій на сході України розкрито сутність та узагальнено прийоми інформаційної агресії Росії в контексті гібридної війни на Донбасі.

Установлено, що гібридна війна – це війна з поєднанням принципово різних типів і способів ведення війни, які скоординовано застосовуються задля досягнення спільних цілей. Інформаційна агресія є невід’ємним складником гібридної війни. Сутністю інформаційної агресії є ідентоцид, тобто знищення та доведення національної – державної – громадянської ідентичності країни-суперника до такого стану, коли частина населення стає на бік зовнішнього агресора та оголошує ворогом іншу частину населення власної країни.

Основними прийомами інформаційної агресії Росії проти України є: дискредитація України в ЗМІ, неправдиві SMS-повідомлення українським військовослужбовцям та населенню, асиметрична подача матеріалу, перенесення історичних фактів на реалії сьогодення, створення неіснуючих подій, фактів та явищ, формування в населення непідконтрольних територій почуття „скривдженого патріотизму” тощо.

Способом протидії інформаційній агресії та негативному інформаційному впливу на свідомість і психіку особистості є інформаційно-психологічна протидія, спрямована на нейтралізацію або зведення до мінімуму ефекту від ворожого інформаційно-психологічного впливу.

Ключові слова: гібридна війна, інформаційна агресія, прийоми інформаційної агресії, інформаційно-психологічна протидія.

Курило В. С., Савченко С. В. Информационная агрессия в контексте гибридной войны на востоке Украины

В статье на основе анализа научной литературы и событий на востоке Украины

раскрыта сущность и обобщены приемы информационной агрессии России в контексте гибридной войны в Донбассе.

Установлено, что гибридная война – это война с сочетанием принципиально различных типов и способов ведения войны, которые скоординировано применяются для достижения общих целей. Информационная агрессия является неотъемлемой частью гибридной войны. Сущностью информационной агрессии является идентоцид, то есть уничтожение и доведение национальной – государственной – гражданской идентичности страны-соперника до такого состояния, когда часть населения становится на сторону внешнего агрессора и объявляет врагом другую часть населения собственной страны.

Основными приемами информационной агрессии России против Украины являются: дискредитация Украины в СМИ, несправедливые SMS-сообщения украинским военнослужащим и населению, асимметричная подача материала, перенос исторических фактов в реалии сегодняшнего дня, создание несуществующих событий, фактов и явлений, формирование у населения неподконтрольных территорий чувства „обиженного патриотизма” и другие.

Способом противодействия информационной агрессии и негативному информационному воздействию на сознание и психику личности является информационно-психологическое противодействие, направленное на нейтрализацию или сведение к минимуму эффекта от враждебного информационно-психологического воздействия.

Ключевые слова: гибридная война, информационная агрессия, приемы информационной агрессии, информационно-психологическое противодействие.

**Kurylo V. S., Savchenko S. V.
Informational Aggression in the Context of
Hybrid Warfare in Eastern Ukraine**

The article deals with the substance and generalized methods of Russian informational

aggression in the context of hybrid warfare in the Donbas based on the analysis of scientific literature and events in Eastern Ukraine.

Hybrid Warfare is a war with a combination of fundamentally different types and modes of war that are coordinated for achieving common goals. Informational aggression is an essential part of hybrid warfare. The substance of informational aggression is the identocide, i.e. the destruction of the national-state-civilian identity of the conflicting country and bringing it into such circumstances in which a part of its population accepts the side of an external aggressor and annihilates the other part of the population of its own country.

The main methods of Russia's informational aggression against Ukraine are: discrediting Ukraine in the media, untrue SMS messages to Ukrainian servicemen and the population, asymmetric distribution of material, the transmission of historical facts to the present-day reality, the creation of untruthful events, facts and phenomena, arousing of a feeling of „offended patriotism” with the population of the uncontrolled territories etc.

The method of counteracting informational aggression and a negative informational influence on a person's state of mind is the informational and psychological counteraction aimed at neutralizing or minimizing the effect of the enemy's informational and psychological influence.

Keywords: hybrid warfare, informational aggression, methods of informational aggression, informational and psychological counteraction.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

СТВОРЕННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ

З ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН

ГРИШАК С. М.

УДК [37:305]:342.722

ПРОВІДНА теза, що пронизує міжнародні та європейські документи у сфері забезпечення гендерної рівності: „Нерівність більшою мірою є наслідком недостатньої інформованості, ніж навмисно спричиненими неправильними діями” (Рада Європи), спонукає все міжнародне співтовариство, включаючи й пострадянські країни, на актуалізацію ідеології гендерної рівності й розвиток гендерної освіти як невід’ємного складника системи освіти в кожній країні. На національному рівні гендерна освіта має сприяти поширенню гендерної ідеології, зокрема обізнаності про гендерну рівність, шляхом упровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес, що, перш за все, передбачає включення питання рівності статей у якості основних цілей у законодавство про освіту. Отже, вивчення досвіду пострадянських країн у створенні нормативно-правової бази з гендерної рівності, що забезпечує розвиток гендерної освіти у вищій школі, зумовлює актуальність статті.

Міжнародні зобов’язання пострадянських країн щодо проведення послідовної державної політики із забезпечення рівності між жінками та чоловіками зумовили створення спеціального законодавства з гендерної рівності, що має слугувати

значущим доповненням нормативно-правової бази системи вищої освіти, у якому не тільки закріплюється правовий статус гендерних відносин на основі принципу рівних прав і можливостей, але й визначаються певні засади політики держави в напрямі поширення гендерної ідеології.

У науковій літературі досвід державного забезпечення рівності жінок і чоловіків розглянуто в студіях вітчизняних науковців і дослідників з інших пострадянських країн. Питання реалізації принципу рівноправності статей у національному законодавстві розв’язано в працях Л. Воліної, І. Чуткової (РБ), А. Артикової, Е. Кагазбаєвої, Г. Тленчієвої (Казахстан), Н. Ташпаєвої (Киргизстан), Ю. Гузевічуте, В. Двілайтіса (Литва), О. Вороніної, Л. Завадської (РФ), Н. Кургановської та Г. Тансикбаєвої (РУз), Н. Болотіної, Р. Майор, А. Олійник, О. Пархоменко (Україна) та ін. У сфері освіти, зокрема й вищої, гендерні аспекти національної державної політики вивчають дослідники з Білорусі (В. Саскевич), Вірменії (В. Осипов), Казахстану (М. Кушнір), Киргизстану (Т. Ісакунова), Молдови (В. Бодруг-Лунгу), Росії (І. Двалі, Л. Штильова), України (Т. Дороніна) та ін.

Проте результати здійсненої нами аналітичної роботи засвідчують відсутність досліджень порівняльного характеру, де предметом зіставлення було б нормативно-

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ

правове забезпечення розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн. Отже, під час вивчення й наукового аналізу нормативно-правових засад із гендерної рівності в системі вищої освіти маємо за мету виявити національні особливості у створенні гендерно зорієнтованої законодавчої бази, що забезпечує розвиток гендерної освіти в країнах пострадянського простору.

З самого початку отримання незалежності майже в усіх пострадянських країнах ми спостерігаємо загальну тенденцію створення спеціальної законодавчої та нормативно-правової бази з гендерної рівності, що виявляється в прийнятті

більшістю країн у різні роки, під різними назвами та в різній редакції спеціальних законів про гендерне рівноправ'я та гендерно зорієнтованих стратегічних документів (концепцій, стратегій, програм і планів дій із просування гендерної рівності), у яких окреслено напрями гендерної політики держави, зокрема й у галузі гендерної освіти. Утім зазначена вище тенденція в тій чи тій країні пострадянського простору має свої специфічні прояви. У таблиці 1 представлено дані про наявність національних законів та стратегічних документів, які забезпечують нормативно-правове підґрунтя для реалізації гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн.

Таблиця 1

Національні закони та стратегії у сфері просування гендерної рівності, що забезпечують нормативно-правове підґрунтя для розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн

Країни пострадянського простору	Закони щодо забезпечення гендерної рівності	Стратегії, концепції, програми та плани дій	Цільове просування ГО: нормативні акти
Азербайджан	+	?	+
Білорусь	не ухвалено	+	?
Вірменія	+	+	?
Грузія	-	+	?
Естонія	+	не ухвалено	?
Казахстан	+	+	?
Киргизстан	+	+	?
Латвія	не ухвалено	+	?
Литва	+	+	+
Молдова	+	+	?
Росія	не ухвалено	не ухвалено	+
Таджикистан	+	+	?
Туркменістан	+	+	?
Узбекистан	не ухвалено	?	?
Україна	+	+	+

«+» передбачає гендерну освіту;

«-» не передбачає

«?» немає даних

Як бачимо з таблиці, з п'ятнадцяти пострадянських країн спеціальні закони про гендер не рівноправ'я мають одинадцять. Аналіз джерельної бази доводить, що однією з перших країн, хто прийняв такий закон, була Литва (1998 р.). У період з 2002 до 2013 рр. закони про рівні можливості жінок і чоловіків у різній редакції та з різним формулюванням було прийнято в усіх

країнах Закавказзя, двох прибалтійських країнах (крім Латвії), двох східноєвропейських (крім Білорусі), чотирьох країнах Центральної Азії (крім Узбекистану), не ухвалено закон на федеральному рівні в Росії. Отже, чотири пострадянські країни на цей час не мають спеціального закону про забезпечення гендерного рівноправ'я, що зумовлено різними причинами. У Латвії цей закон не розглянуто через доволі ґрунтовну

нормативну базу щодо рівноправності жінок і чоловіків, де принцип недискримінації включено до законодавчих актів у конкретних сферах життєдіяльності суспільства. У Росії та Білорусі, тим не менш, він існує на рівні законопроекту, прийняття якого відкладається через поширення шовіністських та традиціоналістських поглядів і настроїв у суспільствах, в Узбекистані, за словами С. Айвазової: „самі поняття „гендер”, „гендерне рівноправ'я” опинилися ніби поза законом – вони практично не використовуються” [1, с. 15].

Зазначимо, що всі пострадянські країни ратифікували *Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок*. На її основі майже повсюди розроблено спеціальні стратегічні програми щодо досягнення рівності жінок і чоловіків, у яких провідне місце займають розділи, пов'язані з освітою. І хоча в деяких країнах не розроблено єдиного комплексного плану із забезпечення гендерної рівноправності, відповідні заходи включаються урядами цих країн у певні конкретні політичні документи.

Аналіз ухвалених національних законів і стратегій у сфері гендерної рівності показав, що законодавство всіх пострадянських країн, закріплюючи правовий статус гендерних відносин у політичній, економічній, соціальній, культурній та інших сферах життя суспільства на основі принципу рівних прав і можливостей та принципу недискримінації, в освітній сфері регламентує їх у доступі жінок і чоловіків до всіх рівнів освіти, зокрема вищої.

Питанню гендерної освіти в законах про гендерне рівноправ'я загалом приділено менше уваги, ніж у стратегічних і програмних документах щодо забезпечення гендерної рівності. Термін „гендерна освіта” трапляється лише у відповідному законі

Республіки Казахстан, де державою гарантується її отримання. У п'яти країнах, включаючи Україну (Вірменія, Казахстан, Киргизстан, Туркменістан), серед напрямів державної політики щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, визначено виховання й пропаганду культури гендерної рівності та поширення просвітницької діяльності в цій сфері. У низці законів (Естонія, Литва, Молдова, Таджикистан), зокрема і в законі України, на навчальні заклади покладаються: зобов'язання в просуванні рівності жінок і чоловіків шляхом розробки дидактичних матеріалів та навчальних програм відповідно до принципу гендерної рівності; проведення досліджень із гендерної проблематики; включення гендерного виховання в систему виховання як невід'ємної її частини; підготовка та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; включення спеціальних навчальних гендерних курсів. У Вірменії завдання щодо організації інформаційно-пропагандистської роботи з гендерної рівності та тренінгів з основ гендерних знань покладається на державний уповноважений орган у сфері гендерної політики. Аналіз законів про гендерне рівноправ'я засвідчує, що найменшою мірою питання гендерної освіти включено в закон Азербайджанської Республіки (відповідність підручників принципам гендерної рівності) і зовсім ігнорує питання поширення гендерних знань закон Грузії.

У доповнення до законів про забезпечення рівності жінок і чоловіків у національних стратегіях (програмах, планах дій) поставлено конкретні завдання гендерної політики держави у сфері освіти, характерним для всіх пострадянських країн яких є

впровадження гендерного підходу у сфері освіти й підвищення свідомості щодо гендерної рівності. Загалом питання щодо гендерної освіти в різних обсягах і формах уключено майже до всіх ухвалених документів, однак способи щодо її реалізації відрізняються.

Так, інтеграцію гендерної освіти як обов'язкового компонента в навчальні плани на всіх рівнях освітньої системи визначено у Вірменії та Казахстані, при цьому в останньому для авторів і викладачів елективних курсів профільної підготовки передбачається розробка єдиного тесту гендерної компетентності; запровадження гендерних аспектів у навчально-методичні матеріали навчальних закладів установлено в Киргизстані й Таджикистані; розробка окремих тем із питань гендерної рівності та їх включення до навчальних програм освітніх установ (від дошкільних до вищих навчальних закладів) і відповідно розробка спеціального гендерного курсу для вчителів передбачається в Латвії; у Білорусі система гендерної освіти та просвіти, крім підготовки навчальних курсів, зокрема для працівників у сфері освіти, включає й організацію конкурсів студентських робіт із питань гендерної рівності та включення інформації з питань гендерної рівності в навчальні посібники з навчальних предметів; у Грузії заплановано впровадження гендерного підходу в систему формальної та неформальної освіти задля зміни гендерних стереотипів на всіх рівнях освітньої системи й формування нових уявлень, орієнтованих на гендерну рівність; у Литві посилено вимоги до підручників і навчальних матеріалів, критерієм до змісту яких є недискримінаційне ставлення до жінок і чоловіків; у Латвії до розробки гендерних програм передбачено залучати якомога більшу кількість установ і громадськість.

В Україні до 2016 року діяла *Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року* (2013), один із розділів якої був присвячений „виконанню на постійній основі робіт із запровадження гендерних підходів у систему освіти”. Серед заходів, запланованих *Державною програмою*:

1) розробка та затвердження плану проведення гендерної експертизи підручників і навчальних планів;

2) розробка плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників із включенням до нього програми або компоненти з питань гендерної рівності;

3) розроблення навчальних планів для вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти із включенням до них навчальних курсів, тематичних занять із питань гендерної рівності;

4) проведення навчання для педагогічних працівників та науковців вищих навчальних закладів.

Зауважимо, що Україна, на відміну від інших країн пострадянського простору (за винятком Литви), має чіткий державний план розвитку гендерної освіти, підтриманий цільовими документами, свідченням чого є спеціально розроблена *Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти „Освіта: гендерний вимір – 2020”*, у якій визначено базові принципи, мету, стратегічні цілі, завдання, цільові групи, сфери впровадження й реалізації державної політики гендерної рівності та недискримінації в освіті [2, с. 7]. Однак, на жаль, як відзначає Т. Дороніна, стратегія й „досі знаходиться в стані проекту” [3, с. 21].

Вивчення та наукове осмислення законодавчої й нормативно-правової бази

вищої школи дозволяє виявити провідну тенденцію, характерну для всіх пострадянських країн, яка пов'язана зі створенням гендерно зорієнтованого законодавчого підґрунтя, що забезпечує розвиток гендерної освіти: спеціальні закони про гендерне рівноправ'я та гендерно зорієнтовані стратегічні документи (концепції, стратегії, програми і плани дій із просування гендерної рівності). На основі їх порівняльного аналізу встановлено національні *особливості*, притаманні тій чи тій країні або групі країн пострадянського простору: 1) відсутність спеціальних законів у сфері забезпечення рівності жінок і чоловіків, що спричинено і супротивом законотворців, які налаштовані традиціоналістськи (Білорусь, Росія, Узбекистан), і включенням норм гендерної рівності в чинне законодавство (Латвія); 2) відсутність однаковості в законодавстві щодо реалізації гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн: від інтеграції її як обов'язкового компонента (Вірменія, Казахстан), включення курсів у навчальні плани вишів та курси підготовки викладачів (Білорусь, Латвія, Україна), розробки єдиного тесту гендерної компетентності (Казахстан), запровадження гендерних питань у навчально-методичні матеріали (Естонія, Киргизстан, Молдова, Таджикистан) до видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка (Азербайджан, Литва) або навіть повного ігнорування питань гендерної освіти (Туркменістан, Узбекистан); 3) цільове просування гендерної освіти шляхом розробки державних стратегій її розвитку (Литва, Україна).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у виявленні тенденції, пов'язаної з удосконаленням нормативно-правової бази,

що регулює відносини в системі вищої освіти, відповідно до міжнародних стандартів рівності жінок і чоловіків.

Література

1. Айвазова С. Г. Трансформация гендерного порядка в странах СНГ: институциональные факторы и эффекты массовой политики / С. Г. Айвазова // *Женщина в российском обществе*. – 2014. – № 4. – С. 11–23.

2. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти „Освіта: гендерний вимір – 2020” (Проект) // *Гендерна парадигма освітнього простору* / за заг. ред. Дороніної Т. О. – Кривий Ріг : ВЦ КДПУ, 2016. – № 3–4. – С. 7–21.

3. Дороніна Т. Коментар до Стратегії „Освіта: гендерний вимір – 2020” / Тетяна Дороніна // *Гендерна парадигма освітнього простору* / за заг. ред. Дороніної Т. О. – Кривий Ріг : ВЦ КДПУ, 2016. – № 3–4. – С. 21–22.

References

1. Aivazova, S. G. (2014) / Transformatsiya gendernogo poryadka v stranakh SNG: institutsionalnye faktory i effecty massovoy politiki. *Zhenschina v rossiyskom obschestve*, 4, 11-23 [in Russian].

2. Strategiya uprovadzhennya gendernoi rivnosti ta nedyskryminatsii u sferi osvity “Osvita: genderny vymir – 2020” (Proekt) (2016). *Genderna paradygma osvitniogo prostoru*, 3–4, 7–21 [in Ukrainian].

3. Doronina, T. (2016) / Komentar do Strategii „Osvita: genderny vymir – 2020”. *Genderna paradygma osvitniogo prostoru*, 3–4, 21–22 [in Ukrainian].

* * *

Гришак С. М. Створення нормативно-правової бази з гендерної рівності як провідна тенденція розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн

У статті встановлено провідну тенденцію розвитку гендерної освіти у вищій школі, пов'язану зі створенням гендерно зорієнтованої законодавчої бази в пострадянських країнах. Порівняльний аналіз гендерного законодавства виявив національні *особливості*, притаманні тій чи тій країні або групі країн пострадянського простору: 1) відсутність спеціальних законів у сфері забезпечення рівності жінок і чоловіків, що спричинено і супротивом законотворців, які налаштовані традиціоналістськи (Білорусь, Росія, Узбекистан), і включенням норм гендерної рівності в чинне законодавство (Латвія); 2) відсутність однаковості в законодавстві щодо засобів реалізації гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн: від інтеграції її як обов'язкового компонента (Вірменія, Казахстан), включення спецкурсів у навчальні плани вишів та курси підготовки викладачів (Білорусь, Латвія, Україна), розробки єдиного тесту гендерної компетентності (Казахстан), запровадження гендерних питань у навчально-методичні матеріали (Естонія, Киргизстан, Молдова, Таджикистан) до видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка (Азербайджан, Литва) або навіть повного ігнорування питань гендерної освіти (Туркменістан, Узбекистан); 3) цільове просування гендерної освіти шляхом розробки державних стратегій її розвитку (Литва, Україна).

Ключові слова: гендерно зорієнтована законодавча база, гендерна освіта, пострадянські країни, порівняльний аналіз.

Гришак С. Н. Создание нормативно-правовой базы по гендерному равенству как ведущая тенденция развития гендерного образования в высшей школе постсоветских стран

В статье установлена ведущая тенденция развития гендерного образования в высшей школе, связанная с созданием гендерно-ориентированной законодательной базы в постсоветских странах. Сравнительный анализ гендерного законодательства выявил национальные особенности, свойственные той или иной стране или группе стран постсоветского пространства: 1) отсутствие специальных законов в области обеспечения равенства женщин и мужчин, что вызвано сопротивлением как традиционалистски настроенных законодателей (Беларусь, Россия, Узбекистан), так и включением норм гендерного равенства в имеющееся законодательство (Латвия); 2) отсутствие единогласия в законодательстве относительно средств реализации гендерного образования в высшей школе постсоветских стран: от интеграции его в качестве обязательного компонента (Армения, Казахстан), включения спецкурсов в учебные планы вузов и курсы подготовки преподавателей (Беларусь, Латвия, Украина), разработки единого теста гендерной компетентности (Казахстан), внедрение гендерных вопросов в учебно-методические материалы (Эстония, Кыргызстан, Молдова, Таджикистан) до издания учебников, учебных пособий, свободных от стереотипных представлений о роли женщины и мужчины (Азербайджан, Литва) или даже полного игнорирования вопросов гендерного образования

(Туркменистан, Узбекистан); 3) целевое продвижение гендерного образования путем разработки государственных стратегий ее развития (Литва, Украина).

Ключевые слова: гендерно-ориентированная законодательная база, гендерное образование, постсоветские страны, сравнительный анализ.

Hryshak S.M. Creation of Legal Framework on Gender Equality as the Leading Tendency for Gender Education Development in the Post-Soviet Countries Higher School

The article shows the leading tendency of gender education development in higher education, that is connected with the creation of a gender-oriented legal framework in the post-Soviet countries. Comparative analysis of gender legislation revealed nation-specific peculiarities of a country or a group of post-Soviet countries. Firstly, some countries have no special laws in the field of gender equality because of these reasons: the resistance of traditionalist legislators (Belarus, Russia, Uzbekistan) as well as the inclusion of gender equality norms in the existing legislation (Latvia). Secondly, legal framework demonstrates lack of shared vision on gender education implementation into the post-Soviet countries higher school. Analysis shows that gender education must be integrated as an obligatory component (Armenia, Kazakhstan) or as optional courses into university curricula and teacher training courses (Belarus, Latvia, Ukraine). One country suggests the development of a gender competence test (Kazakhstan), another does introduction of gender issues in teaching materials (Estonia, Kyrgyzstan, Moldova, Tajikistan). There are countries to propose review of all textbooks and elimination of gender stereotypes from them

(Azerbaijan, Lithuania). And gender education issues are completely ignored in higher school legal framework (Turkmenistan, Uzbekistan). Thirdly, gender education is promoted through the development of state gender education strategies (Lithuania, Ukraine).

Keywords: gender-oriented legislative base, gender education, post-Soviet countries, comparative analysis.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

МИГОВИЧ І. В.

УДК 341.221.4 : 378 (4-11)

ОДНИМ із пріоритетних завдань сучасної державної освітньої політики України є інтеграція національної системи вищої освіти до європейського освітнього простору. Відповідно до Закону України „Про вищу освіту” (Розділ XIII „Міжнародне співробітництво”) підтверджено пріоритетність процесу інтернаціоналізації вищої освіти за рахунок участі українських вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного й міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; проведення спільних міжнародних наукових досліджень; участі в міжнародних освітніх та наукових програмах; надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні; створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними ВНЗ, науковими установами, організаціями; залучення педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників іноземних ВНЗ для участі в педагогічній, науково-педагогічній та науковій роботі у ВНЗ України [1].

Реформування системи вищої освіти на сучасному етапі впливає не лише на подальші перспективи

розвитку освітньої сфери, а й на застосування університетами нових стратегій у сфері їх позиціонування. Розвиток конкуренції між університетами спонукає освітні установи займати активну ринкову позицію, підвищувати якість освітніх послуг, вивчати попит на освітні продукти й потреби ринку праці. Високі вимоги споживачів освітніх послуг до самої освітньої установи підштовхують адміністрацію університетів до використання інструментів, які сприяють залученню різних груп споживачів і формують імідж освітньої установи, зорієнтований на зростання економічних показників університету.

Виокремлюємо такі аспекти роботи університету, які формують імідж освітньої установи: 1) якість освіти (сформованість здібностей, самореалізація, зміст навчання, форма навчання); 2) стиль освітньої установи (контакти співробітників із зовнішніми об'єктами, стиль взаємодії між учасниками освітнього процесу, корпоративна культура); 3) зовнішня атрибутика; 4) образ персоналу (кваліфікація, особисті якості, психологічний клімат); 5) ціна на освітні послуги (платність освітніх і додаткових послуг, інтелектуальні зусилля, конкурентний прийом, місце розташування, терміни навчання).

Відтак, формування, моніторинг та підтримку іміджу розглядаємо як важливі складники системи управління сучасним університетом, що

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ

створюють умови для його успішного функціонування та розвитку, мають на меті змінити в бажаному напрямі поведінку представників громад, вимагають застосування спеціальних форм, методів, інструментів для психологічного, соціального, економічного й управлінського впливу на людей усередині й поза університетом.

Створення єдиного освітнього простору в умовах інтеграції сучасних систем вищої освіти потребує від української системи вищої освіти визначення одним з пріоритетних напрямів політики щодо свого розвитку саме *сферу інтернаціоналізації*, яка має сприяти реформуванню діяльності ВНЗ, охоплювати навчальний процес, організацію наукових досліджень, трансфертехнологій, інноваційний розвиток та ін. і таким чином впливати на формування іміджу українського університету в сучасних умовах посилення економічної інтеграції до ЄС, упровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій, відкриття фінансових ринків та доступу до міжнародної мобільності.

Науково-теоретичні засади становлення й розвитку концепту *інтернаціоналізація* в системі вищої освіти обґрунтовано такими вітчизняними та зарубіжними дослідниками, як Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, Н. Журавська, І. Задорожна, Т. Ключкович, Н. Лавриченко, М. Лещенко, А. Парінова, Г. Ржевська, А. Сбруєва, Г. Товканець, Дж. Айнер (J. S. Aigner), П. Бок (P. Bock), М. ван дер Венде (M. Van der Wende), У. де Вінтер (W. De Winter), Х. де Вітт (H. De Wit), Л. Власкену (L. Vlaskenay), Д. ван Дамме (D. Van Damme), Д. Девіс (D. Davis), Дж. Дейвіс (J. Davies), Т. Келвемарк (T. Kalvemark), Дж. Местенхойзер (J. A. Mestenhauser), Дж. Найт (J. Knight), П. Нельсон (P. Nelson), Дж. Стімпл (J. Stimpfl), Л. Уілсон (L. Wilson), М. Харарі (M. Harari) та ін.

Більшість з названих учених визначають процес інтернаціоналізації системи вищої освіти як такий, що передбачає: співпрацю з органами державної влади, керівниками університетів, професорсько-викладацьким складом і студентами різних країн задля підтримки міжнародного складника вищої освіти. Здійснюється це через поширення національного досвіду певної країни, заохочення діалогу з питань освітньої політики, підтримки міжнародної співпраці та партнерства з метою підвищення мобільності студентів, а також задля підтримки міжнародних обмінів з питань забезпечення якості на національному та інституційному рівнях, розвитку потенціалу лідерів університетів, підтримки ефективного та автономного управління університетів [*Internationalization is]...the complex of processes whose combined effect, whether planned or not, is to enhance the international dimension of the experience of higher education in universities and similar educational institutions* [10, с. 15].

Проте й донині в багатьох педагогічних розвідках можна спостерігати термінологічні розбіжності, пов'язані з синонімічним уживанням термінів *міжнародна освіта (International Education)*, *міжнародне навчання (International Studies)*, *інтернаціоналізація (Internationalization)*, *глобальна освіта (Global Education)*, *міжкультурна освіта (Intercultural Education)*, *мультікультурна освіта (Multicultural Education)*. Названі терміни беруть свої витоки з різних педагогічних та філософських тенденцій і підходів до розуміння процесу надання та отримання освітніх послуг. Як наслідок їхнє взаємозамінне вживання подекуди викликає суперечливі розуміння та тлумачення власне процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Так, термін *міжнародна освіта (International Education)* від початку свого виникнення вживався для опису міжнародних зрізів вищої освіти в США [7].

Сьогодні в цій країні вчені – теоретики і практики – хоча й використовують термін **інтернаціоналізація (Internationalization)**, саме *міжнародна освіта (international education)* і надалі є загальноприйнятим стандартом для опису аналізованого нами концепту. Дослідники зазначають, що *міжнародна освіта (international education)* вживається як зонтичний термін для називання всіх університетських програм та видів діяльності, які мають легко впізнаваний міжнародний відтінок – програми студентського та професорсько-викладацького обмінів (*student / academic exchanges*), *міжнародне навчання (international studies)*, робота за кордоном, заходи, спрямовані на розвиток міжнародного складника роботи ВНЗ, курси вивчення іноземних мов, *міжкультурна освіта (intercultural education)*, програми подвійних дипломів (*double degree programmes*) тощо [Там само]. **International education is an all-inclusive term encompassing three major strands:**

- international content of the curricula;*
- international movement of scholars and students concerned with training and research;*
- arrangements engaging U.S. education abroad in technical assistance and educational programs* [8, с. 25].

Міжнародна освіта охоплює напрями діяльності, які визначальні освітні установи цілеспрямовано планують та впроваджують для своїх членів (студентів, викладачів і тісно пов'язаних з ними клієнтів), маючи на меті такі провідні цілі: а) аналіз тенденцій, структури освітньої установи, моделей життя людей та їхніх взаємин; б) трансфер освітніх установ, ідей чи матеріалів від одного суспільства до іншого. На думку Б. Бьорна, концепція міжнародної освіти як така впливає і на підходи, і на зміст навчання. З погляду змісту вона передбачає, що предмет або дисципліна не можуть викладатися, якщо вони зосереджені лише на досвіді США. Майже жодна з навчальних дисциплін не є вільною

від культурного компонента. Ігнорування досвіду інших культур при викладанні тієї чи тієї дисципліни, що має культурне підґрунтя, звужує світогляд студентів і демонструє небажаний шовінізм. З погляду підходу міжнародна освіта закликає висвітлювати навчальні дисципліни в міжнародному світлі, аби студенти усвідомлювали взаємозв'язок усіх країн і спільність таких проблем, як, до прикладу, бідність та дискримінація [2].

Отже, термін *міжнародна освіта (international education)* передбачає розгляд усіх видів активностей, що відрізняються від суто освітньої, та існують або паралельно, або альтернативно. На практиці ж, за словами багатьох дослідників, така паралельність, чи то альтернативність, впливає на те, що міжнародна освіта не тільки стає відірваною від інших аспектів освітнього процесу, а й набуває відтінок маргінальності та слабкої інтегрованості до стратегії, місії, структури та фінансової пріоритизації ВНЗ.

Іншим терміном, який відображає схожі відтінки значення, що й інтернаціоналізація, є термін *глобальна освіта (global education)*. У той час, як усе, що пов'язане з поняттям **міжнародний / інтернаціональний (international)**, описує відносини між національними державами, в освітньому контексті це поняття відносять до інших країн і регіонів, народів, їхніх мов та культур. Класичними прикладами є французька література, азіатські студії чи російська історія. *Глобалізація* ж як термін наголошує на обміні ідеями, капіталом, людьми та товарами по всьому світі в контексті зменшення важливості національних кордонів. Для одних глобалізація – це опис непереборної реальності сьогодення. Для інших цей термін означає гегемонію капіталістичної системи, панування багатих народів над бідними, утрату національної ідентичності та культури. Так, глобалізація є багатогранним процесом, який зачіпає всі

сторони життя суспільства, усі країни й континенти, людей різних рас, національностей і віросповідань. Глобалізація вищої освіти як інтеграційний процес зближення національних систем освіти, продиктований об'єктивними соціально-економічними процесами інтеграції, узвичаїв освітньо-організаційне явище інтернаціоналізації у формі міжнародної освіти. У контексті вищої освіти глобалізація також означає швидший та зручніший доступ до університетського навчання за рахунок дистанційної освіти, партнерства з установами інших країн або впровадження академічних програм та навіть студентських містечок за межами рідної країни. У разі застосування терміна **глобальний (global)** до навчальних курсів або програм, він часто отримує наднаціональну або транснаціональну проблематику, пов'язану з питаннями охорони здоров'я та навколишнього середовища, які не доцільно вивчати винятково в контексті будь-якої окремої країни або регіону.

Порівнюємо кілька тлумачень понять **інтернаціоналізація** та **глобалізація**, що їх використовують у системі вищої освіти. *[Internationalization is]...the complex of processes whose combined effect, whether planned or not, is to enhance the international dimension of the experience of higher education in universities and similar educational institutions [10, с. 17].* („[Інтернаціоналізація] ... – це комплекс процесів, сукупний ефект яких, запланований чи ні, є спрямованим на підсилення міжнародного виміру досвіду вищої освіти в університетах та подібних до них навчальних закладах” – *Переклад наш. – І. В.*). Щодо глобалізації, то слідом за Дж. Штайгліцом розуміємо її як тіснішу інтеграцію країн та народів світу, викликану величезним скороченням витрат на транспортування й комунікацію та зняттям штучних бар'єрів на обмін товарами,

послугами, капіталом, знаннями і (меншою мірою) людьми через кордони [12].

Отже, **глобалізація** та **інтернаціоналізація** є взаємопов'язаними (але не синонімічними) поняттями. Твердимо, що глобалізація забезпечила імпульс для інтернаціоналізації, оскільки поширення технологій, збільшення обсягів подорожей (зокрема і з метою навчання та стажування за кордоном), економічна інтеграція та взаємозалежність країн спричинили часткове злиття кордонів між національними державами. Як зазначали С. Райхарт та Б. Вехтер, інтернаціоналізація та глобалізація не є синонімічними поняттями, варто чітко розрізняти їх. Глобалізація передбачає потужні зміни в економічному, соціальному, політичному та культурному житті, викликані глобальною конкуренцією, інтеграцією ринкових економік, ростом активності соціальних мереж, інформаційних потоків, а також мобільністю [11]. Глобалізація становить відносно безконтрольний процес, викликаний головним чином жорсткою економічною конкуренцією та швидким розвитком інформаційних і комунікаційних технологій. У сучасному світі інтернаціоналізація є за великим рахунком реакцією на виклики глобалізації, яка таким чином змінила світовий ландшафт вищої освіти.

Розглянемо терміни **міжкультурна освіта (Intercultural Education)** та **мультикультурна освіта (Multicultural Education)** і спробуємо визначити, чи є вони повними синонімами терміна **інтернаціоналізація**. Відзначимо, що і мультикультурне, і міжкультурне / міжнародне навчання вимагає кроку за межі власних (національних) культурних припущень та поглядів. Мультикультурна освіта належить до незв'язаних зіставлень знань про певні групи без явного взаємозв'язку між ними. Між-

культурна, однак, передбачає порівняння, обміни, співпрацю та конфронтацію між групами. Проблеми й ситуації є настільки складними, що їх можна розглядати лише шляхом зближення та поєднання різних думок. З цієї перспективи міжкультурна освіта є більш активною та зорієнтованою на діяльність, ніж мультикультурна освіта, не сфокусованою на конкретних проблемах, таких як відмінності в навчанні або прогрес в оволодінні мовами, визнає, що справжнє розуміння культурних відмінностей та подібностей необхідне для створення фундаменту для спільної роботи з іншими [3].

Мультикультурну освіту можна визначити як „викладання для етнічно різноманітного студентського населення ... а також навчання про різноманіття популяцій” [7, с. 26]. Окрім того, щоб заохотити студентів навчитися та розвивати визнання різних культур, мультикультурна освіта підкреслює важливість ознайомлення студентів з проблемами ідентичності (гендер, раса, клас), проблемами доступу та рівності, а також наслідками влади та привілеїв. Зауважимо, що мультикультурна освіта, на відміну від традиційних підходів до тлумачення вищої освіти, що підкреслюють знеособлені форми когнітивного навчання та отримання знань, включає персоналізоване поведінкове та афективне навчання, саморефлексію та безпосередній зв'язок з культурними розбіжностями.

Узагальнюючи результати термінологічного аналізу, окреслюємо *типологію підходів до аналізу процесу інтернаціоналізації у вищій освіті*:

1. Підхід, що базується на принципі активності, – сприяє таким заходам, як обмін навчальними програмами / планами, студентами, представниками професорсько-

викладацького складу, технічна підтримка освітнього процесу та навчання іноземних громадян. Цей підхід є найбільш поширеним та характерним для опису міжнародного аспекту в плані конкретних заходів або програм. Фактично цей підхід є синонімом терміна *міжнародна освіта (International Education)*.

2. Компетентнісний підхід підкреслює розвиток навичок, знань, ставлення та цінностей у студентів, викладачів і персоналу. Центральним питанням такого підходу є питання формування та передачі знань, які допомагають розвивати компетенції персоналу ВНЗ, аби вони стали більш обізнаними та кваліфікованими в міжкультурному відношенні на міжнародному рівні. Отже, у межах цього підходу розробка інтернаціоналізованих навчальних програм не є самоціллю, а засобом розвитку відповідних компетенцій студентів, персоналу та викладачів.

3. Підхід за принципом ідеалізації – спрямований на створення культури чи клімату, що цінують і підтримують міжнародні / міжкультурні перспективи та ініціативи. Цей підхід стосується теорій організаційного розвитку, зосереджується на створенні культури чи клімату в організації для підтримки певного набору принципів і цілей. Підхід наголошує на тому, що міжнародний аспект є основоположним для становлення, функціонування та розвитку університету. Без міцної системи переконань і підтримки з боку адміністрації міжнародний аспект ВНЗ ніколи не буде реалізований повною мірою.

4. Підхід за принципом процесуальності – підкреслює інтеграцію або інфузію міжнародного / міжкультурного виміру в навчання, дослідження та обслуговування через поєднання широкого кола заходів,

політик та процедур. Головним питанням такого підходу є необхідність вирішення проблеми стійкості міжнародного виміру. Тому акцент робиться на міжнародні аспекти навчальних програм, а також на організаційні елементи, такі як освітня політика та стратегія ВНЗ.

На основі огляду літератури виокрем-

люємо низку елементів, які відображають процес інтернаціоналізації ВНЗ та є визначальними для формування іміджу сучасного університету [2 – 12]. Розподіляємо їх на дві групи – організаційні та академічні – і виокремлюємо їх складові компоненти (Таблиця 1, Таблиця 2).

Таблиця 1

Організаційні елементи процесу інтернаціоналізації ВНЗ

Управлінський рівень	Чітко окреслена підтримка з боку вищого керівництва ВНЗ
	Активна участь у процесі інтернаціоналізації представників професорсько-викладацького складу та співробітників
	Чітко окреслені мета, цілі та завдання інтернаціоналізації на рівні окремого ВНЗ
	Наявність міжнародного компонента в місії ВНЗ та інших стратегічних документах
Виконавчий рівень	Включення елементів інтернаціоналізації в стратегічні плани ВНЗ, окремих структурних підрозділів, систему бюджетування та оцінки якості роботи
	Наявність у ВНЗ організаційних структур, безпосередньо задіяних у процесі імплементації міжнародних елементів
	Наявність у ВНЗ комунікаційних систем (формальних / неформальних) для координації та просування ідей щодо інтернаціоналізації
	Наявність у ВНЗ балансу між централізованою та децентралізованою промоцією й менеджментом процесу інтернаціоналізації
	Наявність адекватної фінансової та ресурсної підтримки
Служби підтримки	Підтримка процесу з боку всіх структурних підрозділів ВНЗ, які, до прикладу, займаються студентським поселенням, реєстрацією, консультуванням, фандрайзингом тощо

Академічні елементи процесу інтернаціоналізації ВНЗ

Навчальні програми	Програми студентського обміну
	Курси вивчення іноземних мов
	Навчальні плани з урахуванням елементів інтернаціоналізації
	Наявність курсів з лінгвокраїнознавства для студентів усіх спеціальностей
	Практики / навчання за кордоном
	Наявність іноземних громадян – студентів ВНЗ
	Елементи інтернаціоналізації в процесі викладання
	Програми спільних / подвійних дипломів
	Міжкультурне навчання
	Наявність програм мобільності для викладачів
	Лектори та професори за обміном
	Зв'язок між навчанням та дослідженням, викладанням та професійним розвитком
	Дослідження та міжкультурна співпраця
Спільні дослідницькі проекти	
Міжнародні конференції та семінари	
Міжнародні статті та дослідницькі роботи	
Наявність міжнародних договорів з метою науково-дослідної роботи	
Програми обміну науковцями та студентами старших курсів	
Наявність міжнародних партнерів у наукових / академічних колах	
Зв'язок між науково-дослідною роботою, плануванням навчального процесу та викладанням дисциплін	
Позанавчальна діяльність	Студентські клуби та асоціації
	Міжнародні та міжкультурні заходи в студмістечку

	Співпраця з представниками інших культур, національних меншин, які мешкають у місті розташування ВНЗ
	Розвиток програми співпраці з випускниками ВНЗ
	Наявність у ВНЗ систем соціальної, культурної та академічної підтримки
Зовнішні зв'язки та служби ВНЗ	Співпраця з громадою, наявність у ВНЗ спільних проєктів з громадськими організаціями та приватними компаніями
	Наявність міжнародних проєктів допомоги в організаційному розвитку
	Міжкультурні та громадські проєкти
	Дистанційне навчання для іноземних користувачів
	Членство в міжнародних спілках / організаціях

Отже, процес інтернаціоналізації визначаємо як процес досягнення певним продуктом, у цьому випадку – вищою освітою, рівня міжнаціонального, міжкультурного та глобального масштабу, що включає освітні цілі та функції й ґрунтується на таких принципах: 1) соціокультурному – поглиблення знань про інші культури, сприяння міжнаціональному порозумінню; 2) політичному – сприяння формуванню політичних та налагодженню економічних зв'язків; 3) економічному – сприяння конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці; 4) академічному – розширення міжнаціональних наукових досліджень. Пріоритетними діями в напрямі інтернаціоналізації є академічна мобільність студентів та спільні міжнародні наукові дослідження. Стримувальним чинником є обмежене фінансування. Серед найбільших проблем: доступ до інтернаціональної освіти переважно студентів із фінансовими можливостями та загальна комерціалізація освіти.

Аналіз основних етапів та особливостей засвідчив, що цей процес є можливим лише за умови розв'язання таких проблем, як модернізація основних структурних елементів системи національної освіти, оновлення змісту й технологій навчання, підвищення якості освіти в умовах зростаючих потреб ринку праці, моніторинг та творче використання позитивного педагогічного досвіду європейських країн, у яких система вищої освіти здобула світове визнання та наразі сприяє економічній і соціальній стабільності держави. Урахування освітньою установою цих аспектів у своїй роботі матиме істотний вплив на покращення іміджу ВНЗ, що, своєю чергою, збільшить економічні показники університету.

Водночас залишається невирішеним протиріччя між суспільною потребою інтернаціоналізації українських ВНЗ через їхнє входження до європейського простору вищої освіти та недостатньою науковою обґрунтованістю шляхів вирішення цього завдання; спостерігаються й певні розбіж-

ності між уявленнями українських науковців, управлінців у системі вищої освіти щодо шляхів та обсягу реформувань у цьому напрямі, оскільки жорстка конкуренція на міжнародному освітньому ринку призводить до того, що окремі аспекти української системи вищої освіти подекуди суперечать вимогам сучасного соціально-економічного середовища, у якому функціонують українські університети.

Література

1. **Закон України** „Про вищу освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 28.09.2017 / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти. – Офіц. вид. – К. : Відом. Верховної Ради (ВВР), 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.

2. **Burn B.** Expanding the International Dimensions of Higher Education / B. Burn. – San Francisco : Jossey-Bass, 1980. – 115 p.

3. **Cushner K.** International Perspectives on Intercultural Education / K. Cushner. – Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – 165 p.

4. **Farnham D.** Managing Academic Staff in Changing University Systems / D. Farnham. – Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press, 1999. – P. 6.

5. **Felt U.** University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy [Електронний ресурс] / U. Felt // EAU Convention of European Higher Education Institutions. – 2003. – Режим доступу : http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf.

6. **Goedegebuure L.** Comparative Higher Education Studies: The Perspective from the Policy Sciences / L. Goedegebuure, F. van Vught // Higher Education. – 1996. – Vol. 32. – P. 371–394.

7. **Green M. F.** Internationalizing the Campus. A User's Guide / M. F. Green, Ch. Olson. – American Council on Education : Center for Institutional and International Initiatives, 2003. – 105 p.

8. **Harari M.** Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos. – Long Beach, CA : Center for International Education, California State University Long Beach, 1989. – 352 p. – P. 25.

9. **Maassen P. A. M.** The Economy, Higher Education, and European Integration: An Introduction / P. A. M. Maassen, Åse Gornitzka // Higher Education Policy. – 2000. – Vol. 13. – № 2. – P. 217–225.

10. **Organisation** for Economic Co-operation and Development // Curriculum Development for Internationalisation: Guidelines for Country Case Studies. – Paris : CERI/IEA, 1994. – 112 p. – P. 15–17.

11. **Reichert S.** The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union / S. Reichert, B. Wächter. – Brussels : European Commission, 2000. – 124 p.

12. **Steiglitz J.** Globalization and Its Discontents / J. Steiglitz. – New York : Norton Press, 2003. – 164 p.

References

1. **Закон України** „Pro vischu osvItu” (2014). Zakonodavchi akti UkraYini z pitan osvIti: Za stanom na 28.09.2017. Verhovna Rada UkraYini; KomItet z pitan nauki I osvIti. – OfIts. vid. – Kyiv: Vidom. VerhovnoYi Radi (VVR), 37–38, st. 2004 [in Ukrainian].

2. **Burn, B.** (1980). Expanding the International Dimensions of Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

3. **Cushner, K.** (1998). International

Perspectives on Intercultural Education. Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum Associates [in English].

4. Farnham, D. (1999). Managing Academic Staff in Changing University Systems. Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press, P. 6 [in English].

5. Felt, U. (2003). University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy. EAU Convention of European Higher Education Institutions. Retrieved from http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf [in English]

6. Goedegebuure, L., Vught, F. van (1996). Comparative Higher Education Studies: The Perspective from the Policy Sciences. *Higher Education*, 32, 371 – 394 [in English].

7. Green, M. F. and Olson Ch. (2003). Internationalizing the Campus. A User's Guide. American Council on Education : Center for Institutional and International Initiatives [in English].

8. Harari, M. (1989) Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos. Long Beach, CA : Center for International Education, California State University Long Beach [in English].

9. Maassen, P. A. M., Gornitzka, Åse (2000). The Economy, Higher Education, and European Integration: An Introduction. *Higher Education Policy*, 13, № 2, 217 – 225 [in English].

10. Organisation for Economic Co-operation and Development (1994). Curriculum Development for Internationalisation: Guidelines for Country Case Studies. Paris: CER/IEA, 15 – 17 [in English].

11. Reichert, S. and Wächter B. (2000). The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union. Brussels : European Commission [in English].

12. Steiglitz, J. (2003). Globalization and Its Discontents. New York: Norton Press [in English].

* * *

Мигович І. В. Формування іміджу сучасного університету в контексті процесу інтернаціоналізації системи вищої освіти

У статті розглянуто основні аспекти формування іміджу сучасної освітньої установи з урахуванням процесу інтернаціоналізації системи вищої освіти. Останній визначено як процес співпраці з органами державної влади, керівниками університетів, професорсько-викладацьким складом і студентами різних країн задля підтримки міжнародного складника вищої освіти. Зазначено, що реформування системи вищої освіти на сучасному етапі впливає не лише на подальші перспективи розвитку освітньої сфери, а й на застосування університетами нових стратегій у сфері їх позиціонування. Розвиток конкуренції між університетами спонукає освітні установи займати активну ринкову позицію, підвищувати якість освітніх послуг, вивчати попит на освітні продукти й потреби ринку праці. Водночас високі вимоги споживачів освітніх послуг до самої освітньої установи підштовхують адміністрацію університетів до використання інструментів, які сприяють залученню різних груп споживачів і формують імідж освітньої установи, зорієнтований на зростання економічних показників університету.

Формування, моніторинг та підтримка іміджу розглянуто як важливі складники системи управління сучасним університетом, що створюють умови для його успішного функціонування та розвитку, а процес інтернаціоналізації визначено як чинник, що впливає на трансформацію системи вищої освіти на шляху до модернізації її основних структурних елементів задля підвищення якості в умовах зростаючих потреб ринку праці, а отже, і задля покращення іміджу освітньої установи.

Ключові слова: система вищої освіти, процес інтернаціоналізації, імідж освітньої установи, підходи до аналізу процесу інтернаціоналізації, організаційні елементи процесу інтернаціоналізації, академічні елементи процесу інтернаціоналізації.

Мигович И. В. Формирование имиджа современного университета в контексте процесса интернационализации системы высшего образования

В статье рассмотрены основные аспекты формирования имиджа современного образовательного учреждения с учетом процесса интернационализации системы высшего образования. Последний определен как процесс сотрудничества с органами государственной власти, администрацией университетов, профессорско-преподавательским составом и студентами разных стран для поддержки международной составляющей высшего образования. Отмечено, что реформирование системы высшего образования на современном этапе влияет не только на дальнейшие перспективы развития образова-

тельной сферы, но и на применение университетами новых стратегий в сфере их позиционирования. Развитие конкуренции между университетами побуждает образовательные учреждения занимать активную рыночную позицию, повышать качество образовательных услуг, изучать спрос на образовательные продукты и потребности рынка труда. В то же время высокие требования потребителей образовательных услуг к самому образовательному учреждению подталкивают администрацию университетов к использованию инструментов, которые способствуют привлечению различных групп потребителей и формируют имидж образовательного учреждения, ориентированный на рост экономических показателей университета. Следовательно, формирование, мониторинг и поддержание имиджа рассмотрены как важные составляющие системы управления современным университетом, создают условия для его успешного функционирования и развития, а процесс интернационализации определен как фактор, влияющий на трансформацию системы высшего образования на пути к модернизации ее основных структурных элементов для повышения качества в условиях растущих потребностей рынка труда, а следовательно, и для улучшения имиджа образовательного учреждения.

Ключевые слова: система высшего образования, процесс интернационализации, имидж образовательного учреждения, подходы к анализу процесса интернационализации, организационные элементы процесса интернационализации, академические элементы процесса интернационализации.

Myhovych I. V. The Formation of Image of a Modern University within the Process of Internationalization of Higher Education System

The article considers main aspects of the formation of image of a modern educational institution taking into account the process of internationalization of higher education system. The latter is defined as a process of cooperation with public authorities, university leaders, faculty and students from different countries to support the international component of higher education. It is noted that the reform of the system of higher education at the present stage affects not only further prospects of educational sphere, but also adherence of universities to new strategies in their positioning. The development of competition between universities encourages educational institutions to take active market position, to improve the quality of educational services and to analyze the demand for educational products and labor market needs. At the same time high requirements of educational services consumers for educational institutions encourage university administration to use the tools that promote attraction of different groups of consumers and shape the image of an educational institution oriented towards the growth of economic indicators of the university. Therefore, the formation, monitoring and image support are considered as important components of modern university management system that create conditions for its successful functioning and development. The process of internationalization is defined as a factor influencing the transformation of higher education system towards modernization of its main structural elements for the sake of improving the quality in the context of the growing needs of labor market, and hence

improving the image of an educational institution.

Keywords: system of higher education, process of internationalization, the image of an educational institution, approaches to the analysis of the process of internationalization, organizational elements of the process of internationalization, academic elements of the process of internationalization.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2017 р.

Прийнято до друку 20.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

ГОНЧАРОВА І. С.

УДК [378.091.2:378.015.311](043.3)

ПОЛІКУЛЬТУРНИСТЬ як належність людської особистості кільком або багатьом культурам пов'язана з детериторизацією культури, перетворенням її на сукупне надбання людства. Завдяки діалогу культур людина стає незмірно багатше й вільніше. Культура людини, рівень її самосвідомості виявляється саме в особистій причетності до подій загальнопланетарного, полікультурного масштабу [5, с. 92].

Не можна не помітити, що епоха глобалізації в культурі супроводжується інтенсивним туристським обміном, що призводить до обміну думками про цивілізаційні основи існування соціальних інститутів і взаємозалежного запозичення цінностей і стереотипів різних суспільств. Отже, туризм формує й змінює стереотипи сприйняття іншої культури, розвиває способи адаптації особистості туриста в іншому культурному середовищі, сприяє розвитку навичок соціалізації й ресоціалізації. Відтак, важко переоцінити значущість проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму загалом та необхідність осучаснення змісту

їхньої полікультурної підготовки в навчально-виховному процесі ВНЗ зокрема.

Останніми роками інтерес вітчизняних та зарубіжних дослідників до проблеми полікультурності в контексті підготовки фахівців різних галузей значно посилюється (див., наприклад, праці Т. Атрощенко, В. Бойченко, Л. Бурман, З. Гасанова, О. Гукаленко, О. Доморовської, В. Євтуха, М. Князевої, В. Морозова, С. Черепанової та ін.).

Питанням розробки соціально-педагогічних технологій у системі професійної освіти у сфері туризму з урахуванням міжкультурної спрямованості професійної діяльності майбутніх менеджерів туризму присвячено роботи С. Дмитрук, Л. Лук'янової, С. Некрасова, Н. Свентицької, О. Севаст'янової, М. Скрипник, Б. Тахохова, В. Федорченка, Н. Фоменко, Г. Цехмістрової, Г. Щуки та ін. Додаткового аналізу потребує питання вивчення можливостей інтеграції змісту полікультурної підготовки майбутніх менеджерів туризму при викладанні фахових дисциплін у контексті формування їхньої полікультурної компетентності в освітньому процесі ВНЗ, що й визначає *мету* цієї статті.

Аналіз наукових розвідок українських та зарубіжних учених, у

центрі уваги яких постає проблема формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму (Л. Кнодель [7], М. Панфілова [10], В. Федорченко [11], В. Цибух [9] та ін.), дозволив нам сформулювати сутність досліджуваного явища, а саме те, що полікультурна компетентність майбутніх менеджерів туризму становить інтегративну якість особистості майбутнього професіонала, яка формується в процесі навчання у ВНЗ та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя та діяльності в полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності вирішувати завдання професійної діяльності під час позитивної взаємодії із представниками різних культур (соціальних груп національностей, рас, релігійних конфесій).

Сутнісні характеристики полікультурної підготовки студентів можуть визначатися згідно з теоретичними засадами різних педагогічних підходів. Так, на думку Т. Зюзіної, культурологічна підготовка у вищій школі може розглядатися як система навчання, виховання й розвитку студента в процесі оволодіння комплексом полікультурного знання, представленого нормативними та елективними дисциплінами цього напрямку, як-от: „Культурологія”, „Основи етики та естетики”, „Релігієзнавство” та ін., „Історія української культури”, „Історія мистецтва”, „Етика бізнесу” тощо, які варіативно представляються в навчальних планах деяких українських університетів [6, с. 277 – 278]. Полікультурна підготовка, таким чином, постає в якості органічного

складника циклу гуманітарної підготовки у ВНЗ.

Полікультурну підготовку студентів у вищих навчальних закладах також визначають як цілеспрямований педагогічний процес формування соціокультурної компетентності, гуманітарної ерудованості, загальної культури в результаті оволодіння знаннями з дисциплін „Культурологія”, „Основи етики та естетики”, „Релігієзнавство” тощо [4; 8; 12 – 14]. У контексті нашого дослідження додамо, що полікультурна підготовка майбутніх менеджерів туризму також ставить на меті формування їхньої полікультурної компетентності.

Отже, зміст полікультурної підготовки зумовлений номенклатурою культурологічних навчальних дисциплін (і нормативних, і елективних навчальних дисциплін, що представлені в навчальному плані); характером відбору, систематизації та дидактичної організації культурологічного знання, логікою його вивчення; способами здійснення індивідуальних духовно-інтелектуальних практик (зокрема, літературно-аналітичних, мистецько-аналітичних, біографічно-аналітичних). Зміст полікультурної підготовки на рівні навчального предмета подається на рівні навчальних програм; відповідно – циклу навчальних дисциплін – на рівні змісту комплексу навчальних програм. Зміст освіти є варіативним і на рівні виокремлених дисциплін, і за умов їх перетворення у фундаментальний міждисциплінарний цикл, дидактичну цілісність [6, с. 278].

У ході нашого дослідження ми з'ясували, що більшість сучасних українських і зарубіжних педагогів розглядають три рівні інтеграції, що мають свою логічну структуру, яка складається з базису (коопера-

тивної дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знарядь (теоретичного й технологічного інструментарію базової й суміжних дисциплін) [1–3; 8].

Першим рівнем інтеграції є асиміляція дисциплінарного інструментарію. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків, що забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій, які існують у природі. Міжпредметні зв'язки визначають систему відношень між знаннями, уміннями й навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, які існують у реальному світі. Вони є педагогічним еквівалентом дидактичних зв'язків, які реалізуються в навчальному процесі [1, с. 28].

Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез наук, які взаємодіють, на основі якоїсь базової дисципліни. При цьому виключається просте механічне злиття інформації цих дисциплін або поглинання одного предмета іншим. При такій інтеграції відбувається внутрішньодисциплінарний синтез, який поєднує різні теорії в рамках одного предмета. Такий синтез має діалектичний характер, дає можливість урахувати також диференціацію знань, є методом досягнення єдності наукових знань [Там само, с. 33].

Третій рівень дидактичної інтеграції – формування нової навчальної дисципліни із власним предметом вивчення (створення цілісної інтеграційної системи, зокрема інтегративного курсу) [Там само, с. 41].

Отже, ми вважаємо, що інтеграція змісту полікультурної підготовки майбутніх менедж-

жерів туризму в процесі вивчення фахових дисциплін на основі принципів відбору відповідного змісту (системності, відповідності значенневого й процесуального аспектів діяльності, єдності інтеграції й диференціації, інтегративності, антропоцентризму, культуровідповідності, полікультурної компетентності) і принципів структурування цього змісту (міждисциплінарності, ієрархічності, гнучкості й варіативності) з урахуванням критеріїв комплексності, соціальної й полікультурної значущості, доступності, оптимуму, педагогічної забезпеченості, сприятиме процесу ефективного формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у галузі туризму.

На першому рівні інтеграції змісту полікультурної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін нами було відібрано навчальні дисципліни культурологічної спрямованості у структурі фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму та проаналізовано зміст цих навчальних дисциплін щодо можливостей формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців цієї спеціальності. Такі дисципліни переважно представлено в циклах соціально-гуманітарної підготовки та фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки студентів, а саме: „Історія української культури”, „Історія України”, „Філософія”, „Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, „Географія туризму”, „Туристичне країнознавство”, „Екологія”. У циклі професійної та практичної підготовки, який є найбільш представленим у кількісному відношенні у структурі загальної фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму, лише одна дисципліна – „Комунікативний менедж-

мент” – має відношення до вирішення проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму, хоча у визначенні її мети та завдань ці проблеми не відображені прямо.

Проведений нами аналіз робочих програм навчальних дисциплін з підготовки бакалаврів напряму 6.140103 „Туризм” галузі знань 1401 „Сфера обслуговування” дає підстави зробити висновок про те, що, попри чітко виражену полікультурну спрямованість професійної діяльності менеджерів туризму, зміст початкових дисциплін їхньої фахової підготовки лише частково вирішує проблему формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму, а цикл професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму практично залишає цю проблему поза межами своєї уваги.

На другому рівні інтеграції змісту полікультурної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін ми ставили на меті організацію взаємодії навчальних дисциплін культурологічної спрямованості в процесі вирішення проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців туристського профілю.

Так, майбутні менеджери туризму, вивчаючи історію української культури, отримали знання щодо особливостей первісних форм культури, культури Стародавнього Сходу, античності як типу культури, виникнення християнства, Середньовічної культури, культури Київської Русі як феномену східнохристиянської культури, культури доби Відродження й Просвітництва, західноєвропейської та української культури XIX – поч. XX ст., провідних тенденцій розвитку сучасної світової й української культури.

У межах навчальної дисципліни „Історія України” студенти вивчали теми, які сприяли формуванню полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму: витоки українського народу та його державності, визвольна боротьба України в різні періоди її існування, соціально-політичний та соціально-економічний розвиток України в різні часи, національно-державне відродження українського народу, незалежна Україна в сучасному світі.

У межах навчальної дисципліни „Філософія”, вивчаючи тему „Філософія культури”, студенти опанували знання про культуру як соціальне, матеріально-духовне явище, про конкретно-історичні типи існування культури, про спадкоємність та новаторство в розвитку культури, про національне та загальнолюдське в культурі, про соціодинаміку культурного життя, про рівноправність і діалог культур, про культуру як систему соціальних норм, цінностей, ідеалів, про ідеал культурної людини. Вивчаючи тему „Філософія цивілізацій”, студенти ознайомилися з основними критеріями визначення типів цивілізацій, характерними особливостями та протиріччями сучасної світової цивілізації, структурою цивілізаційних основ розвитку сучасного людства.

Зміст дисципліни „Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” спрямовано на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Мовна поведінка вимагала набуття лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенції, що є необхідним для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та майбутньою професійною діяльністю менеджерів

туризму. У контексті нашого дослідження інтерес викликала саме соціолінгвістична компетенція як важливий результат вивчення дисципліни „Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, що спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури та мовної поведінки в професійному середовищі. Саме соціолінгвістична компетенція сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях.

До змісту навчальних дисциплін „Географія туризму” та „Туристичне країнознавство” було введено такі важливі теми з погляду формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму, як культурно-історичні ресурси туризму, географія культурно-пізнавального та подієвого туризму, географія релігійного туризму та паломництва, політична, економічна та історична характеристика країни з погляду туризму, соціальна характеристика та культура країни, характеристика туристичних регіонів світу тощо.

У межах вивчення теми „Міжкультурна комунікація в індустрії туризму” (навчальна дисципліна „Комунікативний менеджмент”) студенти отримали знання щодо ролі й місця туризму в міжкультурній комунікативній взаємодії, поняття, проблем та особливостей міжкультурного спілкування, поняття культури в міжкультурній комунікації, типології культур, національних стереотипів, міжкультурної компетентності менеджера туристичної організації, особливостей національних стилів ділового спілкування в країнах Європи, Азії, Африки та Америки, мови жестів у різних культурах та країнах світу.

Отже, інтеграція змісту полікультурної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін на другому рівні здійснювалася за допомогою синтезу навчальних дисциплін культурологічної спрямованості та збагачення їхнього змісту додатковими модулями з метою формування когнітивного, мотиваційно-ціннісного та практико-діяльнісного компонентів полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

На третьому рівні інтеграції змісту культурологічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін нами було розроблено та впроваджено в освітній процес ВНЗ інтегративний спецкурс „Туризм як діалог культур”, головна мета якого полягала у формуванні полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

Завдання спецкурсу передбачали: закріплення знань студентів про феномен культури, її типи й різновиди, найпоширеніші культурні традиції; розвиток уявлень студентів про культурне різноманіття світу, сучасні тенденції глобалізації, феномен полікультурності; формування вербальних та невербальних вмінь і навичок студентів у процесі міжкультурної взаємодії; ознайомлення студентів з інноваційними процесами в туризмі та новими видами туристичної діяльності; формування та розвиток професійних вмінь міжкультурної взаємодії для майбутньої професійної діяльності в умовах сучасного полікультурного світу.

Спецкурс „Туризм як діалог культур” став одним з базових у полікультурній підготовці фахівців для сфери туризму й гостинності, тому що знання й розуміння міжкультурних відмінностей і у сфері організації туристського бізнесу в полікультурному середовищі, і на рівні обслуговування гостей різних

національностей допомагали здійснювати ефективну міжкультурну взаємодію, знімати ризики виникнення культурного шоку.

Отже, трирівнева інтеграція змісту полікультурної підготовки майбутніх менеджерів туризму в процесі вивчення фахових дисциплін сприяла формуванню когнітивного, мотиваційно-ціннісного й діяльнісно-поведінкового компонентів полікультурної компетентності студентів: вони отримали цілісні, міцні та ґрунтовні знання про феномен культури, її типи й різновиди, найпоширеніші культурні традиції; у них сформувалися чіткі уявлення про культурне різноманіття світу, сучасні тенденції глобалізації, феномен полікультурності, принципи, способи, прийоми міжкультурної взаємодії та запобігання конфліктів, зумовлених культурними відмінностями; вони усвідомили соціальну значущість полікультурних цінностей і на теоретичному рівні, і на рівні особистісної важливості.

Перспективи подальших розвідок у межах досліджуваної теми ми пов'язуємо із вивченням зарубіжного досвіду інтеграції змісту полікультурної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму та його впровадженням в освітній процес ВНЗ України.

Література

1. **Безрукова В. С.** Интеграционные процессы в теории и практике : монография / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Екатеринбург. гос. инж.-проект. ин-т, 1994. – 152 с.

2. **Берулава М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Педагогика, 1993. – 170 с.

3. **Гломозда В. Г.** Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення

міжпредметних зв'язків / В. Г. Гломозда // Педагогіка : Респ. наук.-метод. зб. – Вип. 30. – К., 1991. – С. 17–20.

4. **Голік Л. О.** Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клищенко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.

5. **Дубасенюк О. А.** Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці / О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, україно-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. Х.11. – Ченстохова – К., 2010. – С. 91–98.

6. **Зюзіна Т. О.** Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти : монографія / Т. О. Зюзіна. – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 384 с.

7. **Кнодель Л. В.** Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в странах-членах Всемирной туристской организации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кнодель Людмила Владимировна. – Киев, 2008. – 465 с.

8. **Кульгина Л. А.** Интегративная основа качества процессов и результатов обучения студентов вуза / Л. А. Кульгина // Сиб. пед. журн. – 2009. – № 2. – С. 65–75.

9. **Культура і освіта фахівців туристської сфери : сучасні тенденції та прогнози : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 13 – 14 жовт. 2004 р.) / редкол. : В. І. Цибух та ін. ; М-во освіти і науки України. – К. : Б. в., 2005. – 654 с.**

10. **Панфилова М. В.** Профессионально-личностная идентификация как фактор

становлення майбутнього менеджера по туризму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Панфилова Марианна Васильевна. – Краснодар, 2008. – 253 с.

11. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму / В. К. Федорченко. – К. : Слово, 2004. – 472 с.

12. Advances in Modern Tourism Research : Economic Perspectives / ed. by A. Matias, P. Nijkamp, P. Neto. – Physica-Verlag HD, 2007. – 370 p.

13. Information and Communication Technologies in Tourism 2007 : Proceedings of the International Conference in Ljubiana, Slovenia, 2007. – Vienna : Springer, 2007. – P. 279–288.

14. Nieto S. Affirming Diversity : The socio-political context of multicultural education. 2-nd edition / S. Nieto. – White Plains, N.Y. : Longman Publishers, 1996. – 420 p.

References

1. Bezrukova, V. S. (1994). Intehratsionnyie protsessy v teoryi y praktyke : monohrafiya. Ekaterynburh [in Russian].

2. Berulava, M. N. (1993). Intehratsyia sodержaniya obrazovaniya. Moscow: Pedahohyka [in Russian].

3. Hlomoza, V. H. (1991). Vyvchennia tem intehrativnoho kharakteru yak sposib zdiisnennia mizhpredmetnykh zviazkiv. *Pedahohika*. Resp. nauk.-met. zb. Vyp. 30, 17–20 [in Ukrainian].

4. Holik, L. O., Klynchenko, L. O., Krasovytskyi, M. Yu., Levchenko, H. I. (1999). Polikultura osvita v Ukraini. *Zavuch*, 29/35 (zhovten), 3–4 [in Ukrainian].

5. Dubaseniuk, O. A., Yaksa, N. V. (2010). Problema polikulturnoi pidhotovky studentiv u

zarubizhnii pedahohichnii nauksi i praktytsi. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-ukrainskyi, ukraino-polskyi shchorichnyk*. Vyp. X.11. Chenstokhova-Kyiv, 91–98 [in Ukrainian].

6. Ziuzina, T. O. (2009). Kulturolohichna pidhotovka studentiv u vyshchikh navchalnykh zakladakh: teoretyko-metodolohichni zasady zmistu osvity. Luhansk : Vyd-vo LNU im. Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

7. Knodel, L. V. (2008). Teoryia y praktyka podhotovky spetsyalystov sfery turyzma v stranakh-chlenakh Vsemyrnoi turystskoi orhanyzatsyyi. Doctor's thesis. Kyiv [in Russian].

8. Kulhyna, L. A. (2009). Intehrativnaia osnova kachestva protsessov y rezultatov obucheniya studentov vuza. *Syb. ped. Zhurn*, 2, 65–75 [in Russian].

9. Kultura i osvita fakhivtsiv turystskoi sfery: suchasni tendentsii ta prohnozy (2004). Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Kyiv [in Ukrainian].

10. Panfylova, M. V. (2008). Profesiionalno-lychnostnaia identyfikatsyia kak faktor stanovleniia budushcheho menedzhera po turizmu. Candidate's thesis. Krasnodar [in Russian].

11. Fedorchenko, V. K. (2004). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery turyzmu. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

12. Matias, A., Nijkamp, P., Neto P. (2007). *Advances in Modern Tourism Research: Economic Perspectives*. Physica-Verlag HD, 2007 [in English].

13. Information and Communication Technologies in Tourism 2007: Proceedings of the International Conference in Ljubiana, Slovenia, 2007. Vienna: Springer, 279–288 [in English].

14. Nieto S. (1996). Affirming Diversity: The socio-political context of multicultural education. 2-nd edition. White Plains, N.Y.: Longman Publishers [in English].

* * *

Гончарова І. С. Інтеграція змісту полікультурної підготовки майбутніх менеджерів туризму в освітньому процесі ВНЗ

У статті проаналізовано можливості інтеграції дисциплін фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму в контексті покращення їхньої полікультурної підготовки в освітньому процесі ВНЗ. Доведено, що зміст полікультурної підготовки майбутніх менеджерів туризму зумовлено номенклатурою культурологічних навчальних дисциплін за фахом та засобами здійснення індивідуальних навчально-виховних практик. На рівні навчального предмета зміст полікультурної підготовки подається в змісті навчальних програм; відповідно, циклу навчальних дисциплін – на рівні змісту комплексу навчальних програм. Відштовхуючись від тривірневої моделі інтеграції змісту полікультурної підготовки фахівців, авторка на основі аналізу наявних робочих програм навчальних дисциплін з підготовки майбутніх менеджерів туризму визначає можливості синтезу навчальних дисциплін культурологічної спрямованості та збагачення їхнього змісту додатковими модулями, а також описує особливості впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ інтегративного спецкурсу „Туризм як діалог культур”, головна мета якого полягала у формуванні полікультурної компетентності майбутніх фахівців цього профілю.

Ключові слова: майбутні менеджери туризму, полікультурна компетентність, інтеграція змісту полікультурної підготовки, дисципліни фахової підготовки, освітній процес ВНЗ.

Гончарова И. С. Интеграция содержания поликультурной подготовки будущих менеджеров туризма в образовательном процессе вуза

В статье проанализированы возможности интеграции дисциплин профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма в контексте улучшения их поликультурной подготовки в образовательном процессе вуза. Доказано, что содержание поликультурной подготовки будущих менеджеров туризма обуславливается номенклатурой культурологических учебных дисциплин по специальности и средствами осуществления индивидуальных учебно-воспитательных практик. На уровне учебного предмета содержание поликультурной подготовки представлено в содержании самих учебных программ; соответственно, цикла учебных дисциплин – на уровне содержания комплекса учебных программ. Отталкиваясь от трехуровневой модели интеграции содержания поликультурной подготовки специалистов, автор на основе анализа существующих рабочих программ учебных дисциплин по подготовке будущих менеджеров туризма определяет возможности синтеза учебных дисциплин культурологической направленности и обогащения их содержания дополнительными модулями, а также описывает особенности внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза интегративного спецкурса „Туризм как диалог

культур”, главная цель которого состоит в формировании поликультурной компетентности будущих специалистов данного профиля.

Ключевые слова: будущие менеджеры туризма, поликультурная компетентность, интеграция содержания поликультурной подготовки, дисциплины профессиональной подготовки, образовательный процесс вуза.

Goncharova I. S. Integration of Content of Polycultural Training of Future Managers of Tourism in Educational Process of Higher Educational Establishments

The article deals with the analysis of the possibilities of integration of the disciplines of professional training of future managers of tourism in the context of improvement of their polycultural training in the educational process of a higher educational establishment.

The author proves that the content of polycultural training of future managers of tourism is preconditioned by the nomenclature of culturological disciplines and means of carrying out individual educational practices. The content of polycultural training at the level of a discipline is represented inside the syllabi, whereas the cycles of disciplines reflect it at the level of a complex of syllabi.

Based on the three-level model of integration of the content of polycultural training of specialists, the author analyzes the existing syllabi of disciplines of professional education of future managers in the sphere of tourism and defines the possibilities of their synthesis (disciplines of culturological direction) and their enrichment with the help of additional modules. She also describes the peculiarities of implementation of the integral special course “Tourism as a Dialogue of

Cultures” into the teaching and educational process of a higher educational establishment, the main aim of which is to shape polycultural competence of future managers of tourism.

Keywords: future managers of tourism, polycultural competence, integration of content of polycultural training, disciplines of professional training, educational process of higher educational establishments.

Стаття надійшла до редакції 10.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

STEM-НАВЧАННЯ ЯК НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

ДОБРОШТАН О. О.

УДК 37.378(07)

УЗВ'ЯЗКУ з соціально-економічними та технічними процесами розвитку в Україні та світі постійно зростає необхідність у компетентних фахівцях морської галузі, які мають інноваційний тип мислення, здатних з успіхом розв'язувати завдання та проблеми судноводіння. Професія судноводія – одна з тих, яка постійно перебуває в процесі новітніх змін, що зумовлено розвитком інформаційних технологій, технічних засобів судноводіння та зв'язку в морі. Тому головним завданням вищого навчального закладу морського профілю є підготовка майбутніх фахівців, здатних адекватно реагувати та знаходити раціональний вихід з нестандартних ситуацій, критичних умов, які можуть виникнути на судні, тобто до орієнтації в системі „природа – людина – техніка”. Формування фахівця морської галузі нового покоління потребує фундаментальної всебічної підготовки в галузі природничих наук, морської інженерії, інформаційних технологій, які охоплює STEM-освіта (S – science (природничі науки),

T – technology (технології), E – engineering (технічна творчість), M – mathematics (математика)).

Зокрема аналіз наукових праць [1 – 13], присвячених вивченню проблеми якості сучасної вищої освіти фахівців морської галузі, дозволив виявити низку проблем та протиріч: традиційна система освіти, яка й у наші дні є більш поширеною, не повною мірою відповідає вимогам і запитам навчання й підготовки мореплавців ХХІ століття, існують проблеми щодо підготовки майбутніх фахівців морської галузі з предметів природничого циклу; спостерігається зниження мотивації при навчанні STEM-предметів; наявний досить низький рівень якості математичної підготовки, а також відсутність здібностей у курсантів розв'язувати реальні проблеми, які потребують наукового підґрунтя й застосувань STEM-дисциплін (предметів математично-природничого циклу). Означені суперечності свідчать про існування актуальної, соціально значущої педагогічної проблеми розробки STEM-навчання майбутніх фахівців морської галузі вищої математики та створення засобів, що дозволяють її впроваджувати в навчальний процес вищого морського навчального закладу.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проблему впровадження концепцій низка науковців до трактування понять, STEM-навчання почали досліджувати в пов'язаних із STEM-освітою, підходять з України зовсім недавно. Вивчення літератури різних позицій. Уявлення про це дає з цих питань дозволило встановити, що таблиця 1.

Таблиця 1

Підходи до визначення понять, пов'язаних із STEM-освітою

№	Визначення
1	<p>STEM-освіта як перетин науки (Science), технології (Technology), інженерії (Engeneering) та математики (Math). STEM-освіта визначає стратегічний розвиток. STEM-навчання дозволить зміцнити та вирішити найбільш актуальні проблеми майбутнього. STEM-навчальний план заснований на ідеї навчання учнів із застосуванням міждисциплінарного та прикладного підходу. Замість того, щоб вивчати окремо кожну дисципліну, STEM інтегрує їх у єдину схему навчання [10, с. 80]</p>
2	<p>STEM-освіта – категорія, яка характеризує відповідний педагогічний процес (технологію) формування й розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці. STEM-освіта здійснюється через міждисциплінарний підхід у побудові навчальних програм закладів освіти різного рівня [5, с. 1]</p>
3	<p>STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й того, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [1, с. 1]</p>
4	<p>STEM-освіту часто називають „навчанням навпаки”. Ланцюжок „від теорії до практики” у STEM зазвичай зворотний: спочатку – гра, придумування та майстрування пристроїв і механізмів, а вже потім, у процесі цієї діяльності, – опанування теорії й нових знань. Але, звісно, STEM-освіта – це не тільки „навчання навпаки”. Аббревіатура STEM розшифровується як science (природничі науки), technology (технологія), engineering (інженерія), mathematics (математика) – і найбільший „козир” STEM-освіти в тому, що вона допомагає опанувати їх не відокремлено, а за допомогою інтеграції всіх п'яти дисциплін у єдину систему навчання [9, с. 1]</p>
5	<p>STEM-освіта – це створення умов щодо збалансованого гармонійного формування науково зорієнтованої освіти на основі модернізації математично-природничої та гуманітарних профілів освіти [7, с. 1]</p>

Аналіз наукових праць щодо визначень понять, пов'язаних зі STEM-освітою, показав, що не має єдиного розуміння ключових понять цих концепцій; недостатньо приділено уваги питанням реалізації STEM-навчання в навчальний процес вищих навчальних закладів, зокрема морського профілю. Тому *мета* нашої статті – розглянути особливості процесу навчання вищої математики майбутніх судноводіїв в умовах розвитку Концепції STEM-освіти.

Для досягнення мети дослідження поставлено такі **завдання**: проаналізувати стан досліджуваної проблеми в нормативних документах та психолого-педагогічній літературі, з'ясувати сутність базових понять дослідження; розглянути можливості реалізації STEM-навчання у вищих морських навчальних закладах України.

Розв'язання першого завдання передбачало проведення аналізу наукової літератури з теми дослідження, що дозволило з'ясувати, як було зазначено вище, що „STEM” – це аббревіатура, тобто S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics. Саме ці напрями лежать в основі цієї методики освіти. При цьому зазначені дисципліни вивчаються не окремо, як ми традиційно звикли, а в комплексі. Крім того, формувальне значення має практичне застосування отриманих знань, тобто STEM – це природничі науки, технологія, інженерне мистецтво, математика; навчальні дисципліни, які стають найбільш затребуваними в сучасному світі. Тому не дивно, що сьогодні розвиток STEM – один з основних трендів у світовій освіті. Стрімка еволюція технологій веде до того, що незабаром найбільш затребуваними на планеті фахівцями стануть інженери. В Україні тематика STEM освіти також набирає популярності. Нещодавно Міністерством освіти і науки України видано наказ № 708 від 17.05.2017 р. „Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою: „Науково-методичні засади створення та функціонування

Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)” на 2017-2021 роки”.

Методологія STEM у вищій морській освіті спрямована на розвиток майбутнього морського фахівця (судноводія, суднового механіка, електромеханіка), який має ґрунтовну загальнонаукову й професійну підготовку та, водночас, здатність і готовність застосовувати свої знання в професійній діяльності в морі. За цих вимог процес викладання природничих дисциплін має бути цілеспрямованим на формування наукового мислення курсантів у процесі їхньої професійної діяльності. За STEM-методикою в центрі уваги перебуває практичне завдання чи проблема.

Отже, упровадження в навчально-виховний процес методичних рекомендацій з організації STEM-освіти дозволить сформувати в курсантів найважливіші характеристики, які визначають компетентного фахівця морської галузі: уміння побачити проблему й визначити в ній якомога більше можливих сторін і зв'язків; уміння формулювати дослідницьке завдання й визначити шляхи його розв'язання; гнучкість як уміння застосовувати знання в різних ситуаціях, розуміти можливість інших думок щодо розв'язання проблем і стійкість у відстоюванні своєї позиції; оригінальність у розв'язанні проблем, відхід від шаблону; здатність до перегрупування ідей та зв'язків; здатність до абстрагування й до конкретизації, до аналізу й синтезу; відчуття гармонії в організації ідей; здатність та готовність до широкого використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання, повсякденному житті та професійній діяльності [11 – 13].

Аналізуючи стан упровадження STEM-освіти в Україні, Н. Морзе зазначає, що трансформація освітньої галузі в цьому напрямі вимагає від держави розробки політики, яка включатиме такі вектори: професійний розвиток, навчальні програми та систему оцінювання, ІКТ, ресурсне забезпечення, дослідження та оцінювання [8].

Серед наявних підходів до організації навчального процесу виділяють системний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, контекстний, середовищний, компетентнісний та праксеологічний, що мають значення у сукупності з принципами інформатизації освіти, фундаменталізації, наступності, професійної спрямованості та самостійності й активності суб'єктів навчання.

Друге завдання визначало вивчення шляхів реалізації STEM-навчання у вищих морських навчальних закладах України.

Реалізація ідей STEM-освіти в Україні передбачає створення Всеукраїнської мережі STEM-центрів та STEM-лабораторій [1, с. 1]. Така мережа є невід'ємним складником організаційної роботи щодо розвитку напрямів STEM. Тому ми пропо-

нуємо в якості експерименту на базі вищого морського навчального закладу „Херсонська державна морська академія” (ХДМА) створити STEM-центр з метою підвищення якості фундаментальної підготовки майбутніх фахівців морської галузі відповідно до сучасних міжнародних стандартів.

Отже, реалізація STEM-навчання у ХДМА відбувається за рахунок: загальнонаукової та професійної підготовки курсантів (Science); віртуальних предметних STEM-лабораторій ХДМА (Technology); навчально-тренажерної бази та WIFI навчальних предметних аудиторій (Engineering); комп'ютерно зорієнтованих методичних систем навчання, зокрема, вищої математики (Mathematics) (Рис. 1).

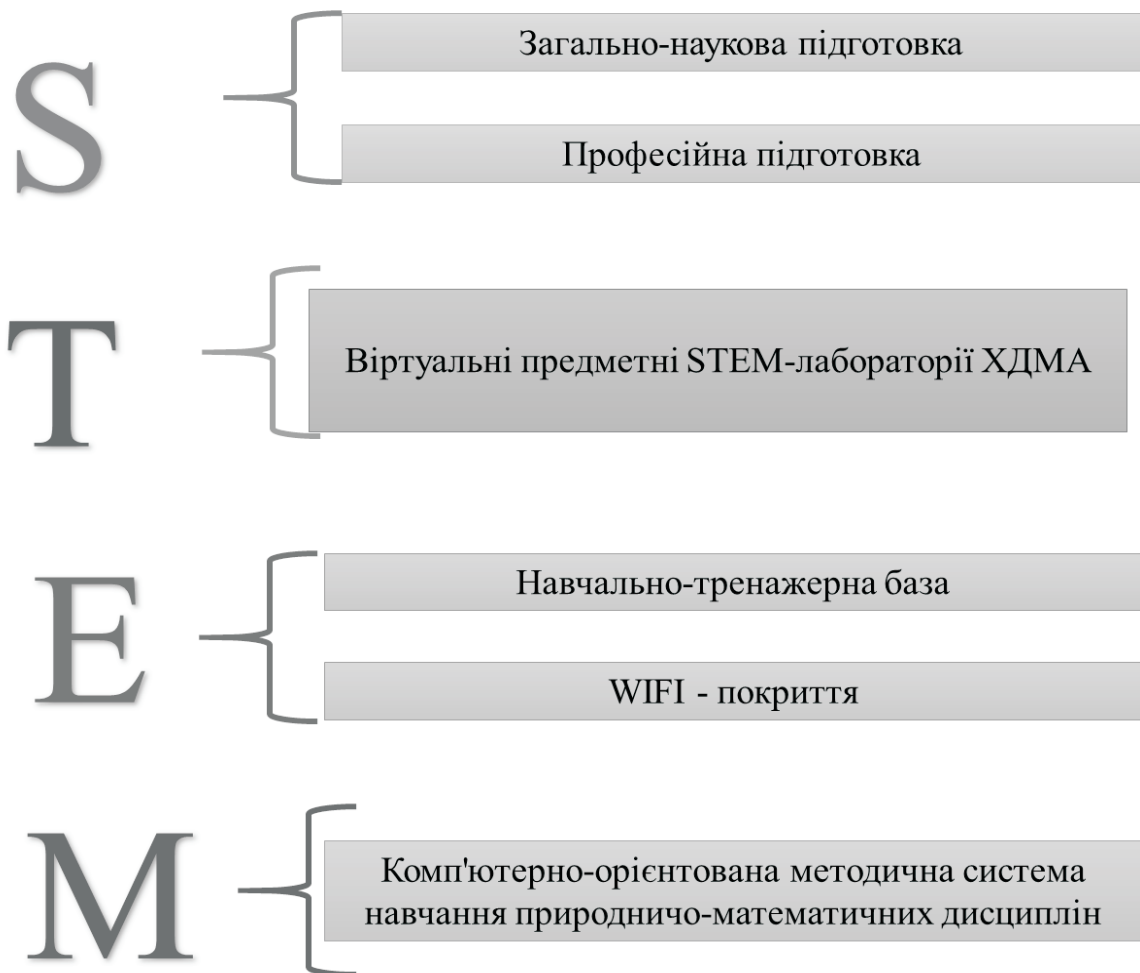


Рис. 1. Реалізація STEM-навчання в Херсонській державній морській академії

Розробка моделі STEM-навчання вищої математики майбутніх фахівців морської галузі визначила передумови для її „матеріалізації” у відповідному навчальному середовищі, яке в нашому дослідженні забезпечувалось STEM-центром навчання вищої математики майбутніх фахівців морської галузі. STEM-центр навчання вищої математики – це

інформаційно-комунікаційна система, яка надає доступ до навчального матеріалу та забезпечує організацію навчального процесу засобами сучасних мережевих технологій. Вигляд головної сторінки, яка відбиває структуру навчально-методичного мережевого комплексу, зображено на рисунку 2.



Рис. 2. Вигляд головної сторінки STEM-центру навчання вищої математики ХДМА

Реалізація концепції STEM-навчання дисциплін математично-природничого циклу в ХДМА ми пропонуємо здійснювати через розробку навчальних програм дисциплін. Нами виділено такі напрями розробки траєкторій навчання в контексті STEM-освіти:

1. Розширення змісту STEM-дисциплін за рахунок упровадження контекстного навчання, під час якого аналітичні концепції застосовуються до реальних професійних та світових проблем з метою кращого розуміння складних наукових понять (упровадження методології навчання курсантів „у контексті” їхньої майбутньої професії).

2. Інтеграція змістового компонента STEM-дисциплін з метою розширення професійних можливостей курсантів у майбутньому. Саме навчання передбачається будувати на базі проблемно зорієнтованої навчальної діяльності (на основі методу проектів і технічного проектування), яка об'єднує наукові принципи, технологію, проектування й математику. Ця програма може викладатися в якості нової окремої навчальної дисципліни (спецкурсу) або використовуватися для надання допомоги у межах STEM-навчання для досягнення найбільш значущих результатів.

3. Упровадження інновацій у методику навчання кожної з окремих STEM навчальних дисциплін і як інтегративний підхід до навчання, де основні поняття науки, техніки, інженерії та математики перенесені в одну навчальну програму, названу STEM (реалізація педагогічної комунікації за рахунок широкого використання ІКТ, дистанційного навчання (індивідуальні сторінки викладачів на порталі дистанційного навчання академії, комп'ютерний контроль якості сформованості набутих курсантами компетентностей, залучення курсантів до робіт творчого характеру з використання сучасних технологій тощо, використання програмного забезпечення професійного спрямування).

На основі зазначеного вище можна зробити такі висновки: STEM-центр – це нові можливості: формування інноваційного середовища, форма інтерактивного спілкування науково-педагогічних працівників, які забезпечують оптимальний доступ до необхідних ресурсів щодо запровадження STEM-освіти; дистанційного навчання та здійснення науково-дослідної роботи з курсантами й педагогами, забезпечення умов для поглибленої наукової та науково-технічної підготовки фахівців відповідно до пріоритетних напрямів розвитку науки й техніки за напрямами STEM-освіти; простір, формування науково-методичної бази підвищення кваліфікації та сприяння накопиченню наукових інформації, знань, інтелектуальної власності, обміну інформацією, досвідом роботи, надання оперативної методичної допомоги для розв'язання проблем запровадження STEM-освіти.

До перспектив наших подальших досліджень ми відносимо створення методичної системи навчання майбутніх фахівців морської галузі дисциплін математично-природничого циклу з використанням інноваційних технологій в умовах розвитку STEM-освіти.

Література

1. **STEM-освіта** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>.

2. **Supporting Scotland's STEM education and culture** [Електронний ресурс] / Science and Engineering Education Advisory Group. 2012. – Режим доступу : <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0038/00388616.pdf>.

3. **Winning the Race to Educate Our Children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget** (White House Office of Science and Technology Policy) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/OSTP-fy12-STEM-fs.pdf>.

4. **Zuga K.** National Science Foundation. STEM and Technology Education (2007) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.iteea.org/mbrsonly/Library/WhitePapers/STEM\(Zuga\).pdf](http://www.iteea.org/mbrsonly/Library/WhitePapers/STEM(Zuga).pdf).

5. **Вивчаємо** концепції STEM-освіти в Україні 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://g1.5136.in.ua/novosty/item/269-концепції-stem-освіти-в-україні-2017.html>

6. **Куриленко Н. В.** Дослідницька діяльність під час навчання фізики учнів основної школи як спосіб їх залучення до STEM – освіти / Н. В. Куриленко // Україна – Польща: економічні та соціальні виклики 2030 : електрон. зб. матеріалів Міжнар. міждисциплінар. конф. (Варшава, Польська Республіка, 30.06 – 02.07.2017). – Варшава, 2017. – С. 114 – 118.

7. **Курносенко О. В.** STEM-освіта: проблеми та напрямки впровадження [Електронний ресурс] / О. В. Курносенко. – Режим доступу : http://tsiurupynsk-school2.edukit.kherson.ua/distancijne_navchannya/mo_vchiteliv_fizikomatematichnih_nauk/stem-osvita_problemi_ta_napryamki_vprovadzhennya.

8. **Морзе Н.** STEM: проблеми та перспективи [Електронний ресурс] / Н. Морзе // Режим доступу: <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/stem-65590054>.

9. **Освіта** навпаки, або Першо-прохідці-STEM [Електронний ресурс].

– Режим доступу : <http://pedpresa.ua/177304-osvita-navpaky-abo-pershoprohidtsi-stem.html>.

10. Фролов А. В. Роль STEM-образования в „новой экономике” США / А. В. Фролов // *Вопр. новой экономики*. – 2010. – № 2(14). – С. 80–91.

11. Шарко В. Д. Можливості здійснення stem-освіти учнів основної школи під час навчання фізики / В. Д. Шарко, Н. Є. Чех // *STEM-освіта як напрям модернізації методик навчання природничо-математичних дисциплін у середніх і вищих навчальних закладах* : зб. матеріалів Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Херсон, 20–21 квіт. 2017 р.) / уклад. : В. Д. Шарко. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2017. – Вип. 17. – С. 103–105.

12. Шарко В. Д. Залучення студентів до проектування і створення електронних навчальних середовищ з фізики як спосіб їх особистісно-орієнтованої підготовки до методичної діяльності / В. Д. Шарко // *Інформ. технології в освіті*. – 2016. – № 29. – С. 32–62.

13. Шарко В. Д. Модернізація системи навчання учнів STEM-дисциплін як методична проблема / В. Д. Шарко // *Наукові записки*. – Вип. 10. – Сер. : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 3 / за заг. ред. М. І. Садового. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 160–164.

References

1. STEM-освіта. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/stem-osvita> [in Ukrainian].

2. Supporting Scotlands STEM education and culture / Science and Engineering Education Advisory Group. 2012. Retrieved from <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0038/00388616.pdf> [in English].

3. Winning the Race to Educate Our Children. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in the 2012 Budget (White House Office of Science and Technology Policy). Retrieved from

<https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/OSTP-fy12-STEM-fs.pdf> [in English].

4. Zuga, K. (2007). National Science Foundation. STEM and Technology Education. Retrieved from [http://www.iteea.org/mbrsonly/Library/WhitePapers/STEM\(Zuga\).pdf](http://www.iteea.org/mbrsonly/Library/WhitePapers/STEM(Zuga).pdf) [in English].

5. Vyvchaiemo kontseptsii STEM-осvity v Ukraini 2017. Retrieved from <http://gl.5136.in.ua/novosty/item/269-kontseptsii-stem-osvity-v-ukraini-2017.html> [in Ukrainian].

6. Kurylenko, N. V. (2017). *Doslidnytska diialnist pid chas navchannia fizyky uchniv osnovnoi shkoly yak sposib yikh zaluchennia do STEM – osvity. Ukraina-Polshcha: ekonomichni ta sotsialni vyklyky 2030: elektronnyi zbirnyk materialiv Mizhnar. mizhdystsyplinarnoi konf. (Varshava, Polska Respublika, 30.06 – 02.07.2017).* Varshava, 114 – 118 [in Ukrainian].

7. Kurnosenko, O. V. STEM-осvita: problemy ta napriamky vprovadzhennia. Retrieved from http://tsiurupynsk-school2.edukit.kherson.ua/distancijne_navchannya/mo_vchiteliv_fizikomatematichnih_nauk/stem-osvita_problemi_ta_napryamki_vprovadzhennya [in Ukrainian].

8. Morze, N. STEM: problemy ta perspektyvy. Retrieved from <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/stem-65590054> [in Ukrainian].

9. Osvita navpaky, abo Pershoprohidtsi-STEM. Retrieved from <http://pedpresa.ua/177304-osvita-navpaky-abo-pershoprohidtsi-stem.html> [in Ukrainian].

10. Frolov, A. V. (2010). Rol STEM-образovaniya v „novoï ekonomyke” USA. *Voprosy novoi ekonomyky*. 2(14), 80 – 91 [in Russian].

11. Sharko, V. D., Chekh N. Ye. (2017). *Mozhlyvosti zdiisnennia stem-osvity uchniv osnovnoi shkoly pid chas navchannia fizyky. Zbirnyk materialiv Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii „STEM – osvita yak napriam modernizatsii metodyk*

dystsyplin u serednikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh” (Kherson, 20–21 kvit. 2017 r.). Kherson : PP Vyshemyrskyi V.S., 17, [in Ukrainian].

12. Sharko, V. D. (2016). Zaluchennia studentiv do proektuvannia i stvorenna elektronnykh navchalnykh seredovyshech z fizyky yak sposib yikh osobystisno-orientovanoi pidhotovky do metodychnoi diialnosti. *Informatsiini tekhnologii v osviti*, 29, 32–62 [in Ukrainian].

13. Sharko, V.D. (2016). Modernizatsiia systemy navchannia uchniv STEM-dystsyplin yak metodychna problema. *Naukovi zapysky*. Vyp. 10. Ser.: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Ch.3. K r o p y v n y t s k y i : R V V K D P U im. V.Vynnychenka, 160–164 [in Ukrainian].

* * *

Доброштан О. О. STEM-навчання як напрям модернізації вищої морської освіти України

Статтю присвячено актуальній проблемі STEM-навчання фахівців морської галузі. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано суть поняття „STEM-навчання”. Проаналізовано причини актуалізації проблеми навчання майбутніх фахівців морського флоту STEM-дисциплін. Визначено цілі та завдання STEM-освіти, окреслено напрями їх реалізації. Проаналізовано ступінь готовності Херсонської державної морської академії до впровадження основних вимог STEM-навчання.

Перераховано низку проблем і протиріч у реалізації STEM-освіти: традиційна система морського вищої освіти повною мірою відповідає світовим вимогам і запитам навчання й підготовки фахівців морського флоту; зниження мотивації при навчанні STEM-предметів, у нашому випадку вищої математики; відсутність здібностей у курсантів розв'язувати реальні проблеми навчального, прикладного та професійного характеру, що вимагають знань і застосувань STEM-дисциплін. У статті особливо відзначено складність і багатогранність

STEM-освіти, у результаті чого для розв'язання питань, пов'язаних з відсутністю STEM-грамотності, розробляються найрізноманітніші програми за видом, напрямом і рівнем складності. Подано стислу характеристику основних підходів до розробки цих програм, позначено три ключові чинники реформи освіти в STEM-напрямі. Запропоновано напрями реалізації та розробки програм у вищому навчальному закладі морського профілю.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-навчання, STEM-центр, STEM-дисципліни, вища математика, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні судноводії.

Доброштан Е. О. STEM-обучение как направление модернизации высшего морского образования Украины

Статья посвящена актуальной проблеме STEM-обучения специалистов морской отрасли. На основе анализа научной литературы выяснено суть понятия „STEM-обучение”. Проанализированы причины актуализации проблемы обучения будущих специалистов морского флота STEM-дисциплинам. Определены цели и задания STEM-образования, намечены направления их реализации. Проанализирована степень готовности Херсонской государственной морской академии к внедрению основных требований STEM-обучения.

Перечислен ряд проблем и противоречий в реализации STEM-образования: традиционная система морского высшего образования в полной мере отвечает мировым требованиям и запросам обучения и подготовки специалистов морского флота; снижение мотивации при обучении STEM-предметам, в нашем случае высшей математике; отсутствие способностей у курсантов решать реальные проблемы учебного, прикладного и профессионального характера, требующие знаний и применений STEM-дисциплин. В статье особо отмечена сложность и многогранность STEM-образования, в результате чего для решения вопросов, связанных с

отсутствием STEM-грамотности, разрабатываются самые разнообразные программы по виду, направлению и уровню сложности. Дана краткая характеристика основных подходов к разработке данных программ, обозначены три ключевых фактора реформы образования в STEM-направлении. Предложены направления реализации и разработки программ в высшем учебном заведении морского профиля.

Ключевые слова: STEM-образование, STEM-обучение, STEM-центр, STEM-дисциплины, высшая математика, информационно-коммуникационные технологии, будущие судоводители.

Dobroshtan E. STEM-learning as the Direction of Modernization of Higher Maritime Education in Ukraine

The article is devoted to the actual problem of STEM-learning of maritime specialists. The essence of the concept of "STEM-learning" has been revealed on the basis of the scientific literature analysis. The reasons of actualization of a problem of teaching STEM-disciplines to future maritime fleet specialists have been analyzed. The objectives and tasks of STEM-education have been defined, and the ways of their realization have been pointed out. The degree of readiness of Kherson State Maritime Academy to implement STEM-learning requirements has been determined.

The problems and contradictions in the process of realization of STEM-education have been listed. They are: the traditional system of maritime higher education completely meets the world requirements of teaching maritime fleet specialists; the decline of motivation in teaching STEM-subjects, in our case it is Higher Mathematics; lack of students' capacities to solve the real problems of educational, applied and professional character that require the knowledge and implementation of STEM-disciplines.

The article has emphasized the complicated and many-sided nature of STEM-education. It results in the development of various syllabi depending on the type, direction and level of

complexity with the aim of solving the task to improve the STEM-literacy. A brief description of the basic approaches to these syllabi development has been given. Three key factors of the education reform in STEM-direction have been considered. The directions of realization and syllabi development in a higher maritime educational establishment have been suggested.

Keywords: STEM-education, STEM-learning, STEM-center, STEM-disciplines, Higher Mathematics, information and communication technologies, future navigators and marine engineers.

Стаття надійшла до редакції 03.11.2017 р.

Прийнято до друку 19.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЛІСОВОГО ТА САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

КОРОЛЕЦЬКА Л. В.

УДК 378:37

РОЗВИТОК екологічної культури в студентів спеціальності „Лісове і садово-паркове господарство” може бути більш продуктивним при використанні системного підходу в процесі їхньої фахової підготовки. Такий підхід є ключовим методологічним напрямом сучасного загальнонаукового пізнання й дозволяє сконструювати більш ефективну модель навчання студентів.

В основу розробки дослідної педагогічної системи покладено наукові напрацювання В. Афанасьєва, В. Беспалька, І. Блауберга, В. Докучаєвої, Н. Кузьміної, В. Садовського, Е. Юдіна та ін., у яких представлено особливості системного підходу з урахуванням сучасних педагогічних інновацій [1 – 4; 6; 8; 10]. Проаналізувавши різноманітні погляди вчених на базове в нашому дослідженні поняття, визначили, що нам близька позиція Н. Кузьміної, яка трактує педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання молодого покоління та дорослих людей [6, с. 10]. До структури цієї педагогічної системи включено такі компоненти, як: мета,

зміст, педагогічні технології, суб'єкт, об'єкт.

Метою статті є науково-теоретична розробка й обґрунтування змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.

Більшість дослідників виходять із положення, що при розробці змісту освіти необхідно спиратися на ідею про те, що розвиток і професійне становлення особистості цілком визначається оволодінням нею суспільним досвідом, основою якої є знання, уміння і творчі здібності, їхня світоглядна та морально-естетична спрямованість.

Не можна не помітити, що такий підхід корелює з нашим авторським розумінням змісту екологічної культури, структурними складниками якої є когнітивний, світоглядний і аксіологічний компоненти. У зв'язку з цим загальнодидактичні вимоги, які розроблено відповідно до цього методологічного підходу, цілком можуть стати науковим орієнтиром при конструюванні змісту нашої педагогічної системи. В узагальненому вигляді їхній перелік включає такі положення: зміст освіти на всіх її рівнях має бути спрямовано на здійснення основної мети навчання; зміст освіти повинен будуватися на

строго науковій основі й мати чітко окреслену соціальну спрямованість; зміст освіти з кожного навчального предмета повинен відповідати логіці й системі, яка властива тій чи тій науці: зміст освіти повинен будуватися на основі взаємозв'язку між окремими навчальними предметами; у змісті освіти повинно знаходитися відображення зв'язку теорії з практикою, необхідність поєднання навчання з продуктивною працею [9, с. 135–136].

Відповідна змістовна інтерпретація ідей, закладених у ці вимоги, з позиції фахової підготовки бакалаврів лісового і садово-паркового господарства показує, що вони цілком застосовні для завдань формування екологічної підготовки студентів і можуть лягти в основу відбору навчальної інформації, її структури та змісту. Відмінність полягає тільки в тому, що в нашому дослідженні ці вимоги отримують іншу – специфічну – трактовку.

Перша з них може формулюватися як відповідність змісту фахової підготовки цілям розвитку екологічної культури студентів. Ідеться не стільки про відображення в змісті навчання всіх компонентів мети, скільки про необхідність такої побудови змісту навчання, яка б максимально відображала виявлені раніше принципи цілепокладання. Це означає, що зміст навчання та його цілі повинні бути соціально зумовлені, мати діагностичну спрямованість, прогностичний характер і відображати регульовальну орієнтацію процесу навчання.

Щодо другої вимоги – науковості, то вона припускає, що в навчанні студентів, по-перше, повинні включатися теоретичні положення. По-друге, зміст навчальної інформації з кожного предмета повинен відповідати сучасному стану науки й ураховувати її досягнення. При цьому слід зважати, що розвиток у студентів еколо-

гічної культури спирається не тільки на екологію як науку, але й значною мірою на соціальний, економічний досвід, який не становить точної копії або відображення однієї науки. Отже, науковість повинна відображати і втілювати соціальний досвід і сучасну соціально-економічну практику, далеко не завжди позитивну в контексті екології.

При конструюванні відповідного змісту педагогічної системи елементи змісту навчання повинні бути позначені на рівні загального теоретичного уявлення. Далі, на другому рівні, вони проектуються й описуються у формі, яка характерна для навчального предмета. І вже на третьому рівні змісту навчання – наповнюються навчальним матеріалом (лекції, практичні або семінарські заняття).

Третя вимога в нашій інтерпретації припускає необхідність чіткого встановлення та врахування внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків при проектуванні змісту підготовки студентів. Це, у першу чергу, стосується зв'язків між такими дисциплінами, як „Вступ до фаху”, „Лісознавство з основами таксації”, „Економіка лісового та садово-паркового господарства”, „Лісові культури з основами селекції”, „Рекультивация земель”, „Дендрологія з основами декоративної дендрології”, „Садово-паркове будівництво з основами містобудування”, „Озеленення населених місць з основами декоративного садівництва”. Реалізація цієї вимоги дозволяє не допускати дублювання у вивченні компонентів екологічної культури й допомагає сформувати в майбутніх бакалаврів цілісне уявлення про феномен, що вивчається, орієнтуватися в різних його аспектах, усвідомлювати особливості еколого зорієнтованої професійної діяльності.

Сутність останньої вимоги до змісту педагогічної системи полягає в необхідності

встановлення чіткого діалектичного взаємозв'язку між теоретичною й практичною частинами професійної підготовки, більшої орієнтації теоретичних знань на реальну виробничу практику з акцентом на різні напрями еколого зорієнтованої діяльності.

Отже, порівняльний аналіз загальнодидактичних вимог до змісту освіти з позиції фахової освіти майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства дозволяє дати специфічну якісну інтерпретацію важливішим вимогам до змісту навчання студентів у контексті розвитку в них екологічної культури.

Під час конструювання змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів у процесі фахової підготовки та з урахуванням викладених вище дидактичних вимог ми виявили низку умов щодо побудови змісту, спираючись при цьому на дослідницький досвід учених у конструюванні змісту педагогічних систем:

- відповідність змісту педагогічної системи галузевим кваліфікаційним вимогам до професійної діяльності випускників ВНЗ – бакалаврів зі спеціальності „Лісове та садово-паркове господарство” та державним вимогам до властивостей і якостей особистості;

- зміст повинен бути сформовано з орієнтацією на високий рівень професійної готовності, що охоплює теоретичний, практичний, психологічний і психофізіологічний складники та відповідати змісту екологічної культури;

- взаємозв'язок теоретичної, методичної та особистісно-професійної підготовки майбутнього бакалавра лісового та садово-паркового господарства, зорієнтованої на формування конкурентоспроможного фахівця;

- зумовленість оволодіння, здобуття, поглиблення екологічних знань, умінь та

- навичок інноваційного характеру, забезпечення певного досвіду їх застосування та продукування нових креативних знань для вирішення проблемних екологічних завдань у своїй професійній сфері;

- взаємозалежність умінь поєднувати теорію і практику; прогнозувати, передбачати зміни у сфері лісового і садово-паркового господарства та компетентно і творчо корегувати плани еколого зорієнтованої діяльності;

- мобільність, що забезпечуватиме використання в змістовному компоненті нових інноваційних розроблень, методик, технологій, які забезпечують процес формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового та садово-паркового господарства [7, с. 213–214].

Отже, спираючись на науково-теоретичні положення, які визначають підходи щодо розробки й конструювання змісту освіти та виражені у вигляді відповідних вимог і педагогічних умов, ми спроектували змістовний компонент педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.

Насамперед ми звернулися до навчального плану спеціальності „Лісове та садово-паркове господарство”, оскільки він є основним нормативним документом, що характеризує структуру змісту професійної підготовки студентів. На сьогоднішній день структура навчального плану спеціальності „Лісове та садово-паркове господарство” складається із двох великих розділів: „Обов'язкові освітні компоненти” і „Вибіркові освітні компоненти”. Кожний з них включає по чотири підрозділи, які визначають спрямованість змісту професійної підготовки: гуманітарні та соціально-економічні освітні компоненти; освітні компоненти природничо-наукової (фундаментальної) підготовки; освітні компоненти

загальнопрофесійної підготовки; освітні компоненти професійної й практичної підготовки. Крім того, у перший розділ навчального плану включені практики, курсові проекти й державна атестація.

Для вирішення завдань нашого дослідження важлива не тільки структура навчального плану, оскільки вона може видозмінюватися. Більше того, останнім часом посилюється тенденція, що передбачає поділ у перспективі цієї спеціальності на дві самостійні: „Лісове господарство” і „Садово-паркове господарство”. Незалежно від цього ми можемо стверджувати, що процес становлення спеціальності „Лісове та садово-паркове господарство” дійшов до рівня фундаменталізації змісту навчальних предметів і їх назв. Саме вони служать для нас тією змістовною основою, на якій ми будемо формувати екологічну культуру студентів.

Отже, забезпечення необхідним змістом майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства в контексті розвитку в них екологічної культури повинно бути забезпечено, по-перше, за допомогою дисциплін, які входять до першого розділу навчального плану. Для цього на основі аналізу робочих навчальних програм повинні бути скоректовані окремі теми, окремі питання до тем, частково оновлена навчальна інформація відповідно до завдань розвитку екологічної культури студентів. По-друге, дисципліни другого розділу, які входять у вибіркові освітні компоненти, на наш погляд, можуть бути більшою мірою екологізовані за рахунок посилення їхньої практичної спрямованості і зв'язку з професійною діяльністю фахівців. По-третє, у навчальний план повинні бути включені додаткові дисципліни (спец-курси), що максимально можливою мірою наповнюються навчальним матеріалом, який

цілеспрямовано зорієнтовано на розвиток у студентів екологічної культури.

Основою розробки змісту підготовки майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства є впровадження спецкурсу, який включає навчальний матеріал, цілком спрямований на розвиток у них екологічної культури. Концептуальними ідеями в конструюванні змісту спецкурсу, який входив до блоку дисциплін за вибором ВНЗ, є такі положення:

1. У професійній освіті і професійній діяльності майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства повинно бути виділено самостійний вид або напрям, що складається з еколого зорієнтованої діяльності в межах своєї професії.

2. Фахівець лісового і садово-паркового господарства повинен мати глибокі наукові знання про екологічні проблеми сучасного суспільства, наукові дослідження в цій галузі, її нормативно-правову базу.

3. Екологічний аспект професійної діяльності бакалавра лісового і садово-паркового господарства базується і на високому рівні сформованості екологічної культури фахівця, і на науковому розумінні її змісту і структури як орієнтира у своїй професійній діяльності.

4. Еколого зорієнтована діяльність бакалавра лісового і садово-паркового господарства, будучи напрямом його професійної діяльності, одночасно має яскраво виражений суспільний характер, який передбачає соціально відповідальні, творчі, креативні дії.

У зв'язку з цим повинен бути виділений педагогічний складник його професійно-екологічної підготовки, що дозволило б ефективно вирішувати свої професійні завдання з широким залученням учнів, студентів, екологічних організацій, поза-шкільних установ.

Виходячи із цих положень і було сконструйовано зміст курсу: „Екологічні аспекти професійної діяльності фахівця лісового і садово-паркового господарства”. Мета курсу полягала в освоєнні теоретичних засад і методики еколого зорієнтованої діяльності як складника професійних обов'язків фахівця лісового і садово-паркового господарства.

Завдання курсу передбачали оволодіння студентами сукупністю наукових знань про екологічні проблеми сучасності, екологічні дослідження й екологічну освіту; формування уявлень про екологічну культуру фахівця, її складників як особистісного утворення; формування готовності до здійснення різноманітної творчої еколого зорієнтованої діяльності. Структура курсу складається із трьох модулів.

Перший модуль – теоретико-методологічні аспекти екологічної освіти. Він включає чотири теми. Перша тема „Екологічна освіта в умовах глобальної екологічної кризи. Особливості екологічної кризи в Україні” припускає чітке розуміння студентами основних екологічних проблем сучасності й особливостей їх прояву в Україні (Чорнобильська катастрофа, якість водних ресурсів, проблема вирубки гірських лісів Карпат, застаріле технологічне обладнання промислового комплексу тощо). Особливу увагу передбачено зосередити на основних шляхах вирішення екологічних проблем. Друга тема „Екологічна освіта як провідний чинник реалізації концепції сталого розвитку” спрямована на освоєння студентами основних категорій і понять екологічної освіти (сталий розвиток, коеволюція, екологічний імператив та ін.); розуміння завдань, змісту і основних форм організації екологічної освіти, сучасних педагогічних підходів до екологічної освіти.

Пропонуючи наступну тему „Сучасні

дослідження в галузі екологічної освіти на стику філософії, екології, психології і педагогіки”, важливо сформуванати уявлення про об'єкт, предмет, основні дослідження в галузі екологічної освіти, про місце цієї галузі досліджень у системі кожної з наук і тих, що проводяться на стику різних галузей знань.

Остання тема „Нормативно-правова база екологічної освіти” передбачає змістовну характеристику й розуміння студентами основних міжнародних і державних документів у галузі екологічної освіти. При цьому акцент повинно бути зроблено на Концепції екологічної освіти України, оскільки саме в ній надано наукове розуміння системи екологічної освіти, її принципів і завдань, стратегічних напрямів, серед яких одне з основних – „формування поколінь з новою екологічною культурою, новим екологічним світоглядом на принципах гуманізму, екологізації мислення, міжнародної інтеграції, історизму та системності з метою збереження і відновлення природи України та її біологічного різноманіття” [5].

Теми другого модуля курсу безпосередньо пов'язані з базовою категорією нашого дослідження – екологічною культурою особистості. Вивчаючи тему „Поняття про екологічну культуру особистості, її структура і зміст”, студенти знайомляться з теоретичними положеннями, що характеризують цей феномен, формують особистісне розуміння його сутності. При цьому акцент робиться на вмінні приймати еколого зорієнтовані управлінські рішення як показник сформованості екологічної культури особистості.

Друга тема модуля „Проблеми формування й розвитку екологічної культури фахівців-професіоналів у галузі лісового і садово-паркового господарства як суб'єктів

проведення державної екологічної політики” безпосередньо присвячена особистісним і професійним характеристикам майбутніх бакалаврів, відокремлення екологічного складника їхньої професії, визначення їхньої ролі й місця в реалізації екологоцентричного підходу до своєї роботи.

Оскільки формування когнітивного компонента екологічної культури достатньо детально представлено в темах першого модуля і двох темах другого, наступні теми другого модуля „Еколого зорієнтований світогляд особистості, його складники й умови формування” та „Еколого зорієнтовані цінності як складова частина екологічної культури. Поняття, групи екологічних цінностей” безпосередньо зорієнтовані на формування еколого зорієнтованого світогляду й еколого зорієнтованих цінностей як складових частин екологічної культури. Зміст навчальної інформації побудовано таким чином, щоб студенти не просто розуміли світоглядну сутність екологічних поглядів, переконань, уявлень, чітко виділяли базові екологічні цінності, але й бачили шляхи їх освоєння в еколого зорієнтованій діяльності гуманістичної, соціопродуктивної й естетичної спрямованості.

Останній, третій, модуль курсу дає уявлення й розкриває зміст еколого зорієнтованої діяльності майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства. Перша тема „Екологічна діяльність як умова розвитку екологічної культури фахівця” спрямована на озброєння студентів знаннями, що відображають ті складники практичної професійної діяльності бакалаврів лісового і садово-паркового господарства, які безпосередньо стосуються охорони навколишнього середовища. Показано взаємозв'язок цієї діяльності й екологічної культури фахівця.

При вивченні наступної теми „Екологічний аспект професійного середовища фахівців групи професій „людина – природа”. Особливості екологічної діяльності фахівців лісового і садово-паркового господарства” наголос робиться на розкритті екологічного аспекту професійного середовища фахівців групи професій „людина – природа” і на цій основі виділяються особливості екологічної діяльності фахівців лісового і садово-паркового господарства.

Наступні дві теми присвячено питанням методичного забезпечення еколого зорієнтованої професійної діяльності. Тема „Взаємодія фахівця лісового і садово-паркового господарства з соціальними інститутами суспільства щодо організації спільної екологічної діяльності” розкриває особливості й напрями такої взаємодії зі школою, позашкільними закладами, громадськими екологічними організаціями, органами місцевого самоврядування. Остання тема „Методика еколого зорієнтованої професійної діяльності” включає методичний інструментарій щодо проведення виховної екологічної роботи з учнями, студентами з охорони природи, використовуючи при цьому різноманітні позашкільні заходи, гуртки, організації природоохоронної спрямованості.

Отже, в основу науково-теоретичної розробки змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства нами покладено загальнодидактичні вимоги до змісту освіти, які дозволили дати специфічну якісну інтерпретацію змісту навчання студентів у контексті розвитку в них екологічної культури.

Конструювання змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства здійсню-

валось з урахуванням низки умов: відповідність змісту педагогічної системи галузевим кваліфікаційним вимогам; орієнтація на формування високого рівня професійної готовності; взаємозв'язок теоретичної, методичної та особистісно-професійної підготовки, зорієнтованої на формування конкурентоспроможного фахівця; прогнозувати, передбачати зміни у сфері лісового і садово-паркового господарства та компетентно і творчо корегувати плани еколого зорієнтованої діяльності; мобільність, що забезпечуватиме використання в змістовному компоненті нових інноваційних розроблень, методик, технологій, які забезпечують процес розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового та садово-паркового господарства, тощо.

Отже, провідною ідеєю конструювання змісту спецкурсу є положення про те, що еколого зорієнтована діяльність повинна бути виділена в самостійний напрям професійної діяльності й одночасно мати яскраво виражений суспільний характер.

Література

1. **Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
2. **Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
3. **Блауберг И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
4. **Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
5. **Концепція** екологічної освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 7. – С. 3–23.
6. **Методы** системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Ленингр. ун-т, 1980. – 172 с.
7. **Петришин Л. Й.** Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія / Л. Й. Петришин. – Т. : Астон, 2014. – 400 с.
8. **Садовский В. Н.** Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с.
9. **Харламов И. Ф.** Педагогика : учеб. для вузов / И. Ф. Харламов. – М. : Высшая шк., 1990. – 576 с.
10. **Юдин Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

References

1. **Afanas'ev, V. G.** (1980). *Sistemnost' i obshchestvo*. Moscow: Politizdat [in Russian].
2. **Bespal'ko, V. P.** (1977). *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem*. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta [in Russian].
3. **Blauberg, I. V.** (1973). *Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podhoda*. Moscow: Nauka [in Russian].
4. **Dokuchaeva, V. V.** (2005). *Proektuvannja innovacijnih pedagogichnih sistem u suchasnomu osvith'omu prostori*. Lugansk: Al'ma-mater [in Ukrainian].
5. **Концепція** екологічної освіти України (2002). *Informacijnij zbirnik Ministerstva osviti i nauki Ukraïni*, 7 [in Ukrainian].
6. **Kuzmina, N. V.** (Ed.) (1980). *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanii*. Leningrad: Lening. un-ta [in Russian].
7. **Petrishin, L. J.** (2014). *Formuvannja kreativnosti majbutnih social'nih pedagogiv: teoretiko-metodichnij aspekt*. Ternopil': Aston [in Ukrainian].

8. **Sadovskij, V.** (1974). *Osnovaniya obshhej teorii sistem. Logiko-metodologicheskij analiz.* Moscow: Nauka [in Russian].

9. **Harlamov, I.F.** (1990). *Pedagogika.* Moscow: Vysshaja shkola [in Russian].

10. **Judin, Je. G.** (1978). *Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti.* Moscow: Nauka [in Russian].

* * *

Королецька Л. В. Науково-теоретичні засади розробки змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства

У статті подано науково-теоретичну розробку й обґрунтування змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства. В її основу покладено загальнодидактичні вимоги до змісту освіти, які дозволили дати специфічну якісну інтерпретацію змісту навчання студентів у контексті розвитку в них екологічної культури. Конструювання змістовного компонента педагогічної системи розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства здійснено з урахуванням низки умов: відповідність змісту педагогічної системи галузевим кваліфікаційним вимогам; орієнтація на формування високого рівня професійної готовності; мобільність, що забезпечуватиме використання в змістовному компоненті нових інноваційних розроблень, методик, технологій, які забезпечують процес розвитку екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового та садово-паркового господарства, тощо.

Провідною ідеєю конструювання змісту спецкурсу є положення про те, що еколого зорієнтована діяльність повинна бути виділена в самостійний напрям професійної

діяльності й одночасно мати яскраво виражений суспільний характер.

Ключові слова: системний підхід, педагогічна система, структурні компоненти педагогічної системи, зміст навчання, екологічна культура.

Королецькая Л. В. Научно-теоретические основы разработки содержательного компонента педагогической системы развития экологической культуры будущих бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства

В статье предложена научно-теоретическая разработка и обоснование содержательного компонента педагогической системы развития экологической культуры будущих бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства. В ее основу положены общедидактические требования к содержанию образования, которые позволили дать специфическую качественную интерпретацию содержания обучения студентов в контексте развития у них экологической культуры. Конструирование содержательного компонента педагогической системы развития экологической культуры будущих бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства осуществлялось с учетом ряда условий: соответствие содержания педагогической системы отраслевым квалификационным требованиям; ориентация на формирование высокого уровня профессиональной готовности; мобильность, которая обеспечивает использование в содержательном компоненте новых инновационных разработок, методик, технологий, направленных на развитие экологической культуры будущих бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства и другие. Ведущей идеей конструирования содержания спецкурса является положение

о том, что эколого-ориентировочная деятельность должна быть выделена в самостоятельное направление профессиональной деятельности и одновременно носить ярко выраженный общественный характер.

Ключевые слова: системный подход, педагогическая система, структурные компоненты педагогической системы, содержание образования, экологическая культура.

Koroletska L. V. The Scientific Framework for Elaboration of a Contents Component of the Pedagogical System of the Ecological Culture Development of Future Bachelors of Forestry and Park Gardening

The article provides the scientific and theoretical elaboration and substantiation of a content component of the pedagogical system of the ecological culture development of future Bachelors of Forestry and Park Gardening. It is based on the general didactic requirements for the content of education, which allowed to give specific qualitative interpretation of the content of student learning in the context of the development of their ecological culture. Designing the content component of the pedagogical system of the ecological culture development of future Bachelors of Forestry and Park Gardening took into account a number of requirements: consistency between the pedagogical system and sectoral qualifications standards; orientation on shaping a high level of professional readiness; mobility, which enables the use of innovations, new techniques and technologies in the content component, which ensures the process of the ecological culture

development of future Bachelors of Forestry and Park Gardening. The leading idea of creating the content of the course is the provision that ecologically oriented activities should be an independent direction of professional activity and at the same time should have a strong social character.

Keywords: systematic approach, pedagogical system, structural components of the pedagogical system, the content of education, ecological culture.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ВИХОВНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

МОРОЗОВА М. М.

УДК 378.14:33:001.891

ПРОБЛЕМА виховання майбутніх фахівців із вищою освітою на сьогоднішній день набуває особливої актуальності. Метою суспільства стає вдосконалення особистості, на що акцентовано увагу в державних нормативних документах та актах. Зокрема, Закон України „Про вищу освіту” передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували „можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості” [7].

Проблеми виховної діяльності значною мірою досліджено в сучасній педагогіці та психології: загальні питання теорії і практики виховної роботи (А. Алексюк, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.); проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів (С. Вітвицька, С. Карпенчук та ін.); педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти (О. Винославська, С. Смирнов та ін.).

Водночас ще не створено довершених універсальних теорій, які

можна було б покласти в основу організації виховної роботи у ВНЗ, зокрема в процесі формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, тому проведення подальших досліджень з метою підвищення ефективності здійснення виховного процесу в умовах вищого навчального закладу є конче актуальним і необхідним.

Мета статті – визначити можливості виховних заходів, спрямованих на формування економічної свідомості студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей.

Українські та зарубіжні педагоги наголошують, що метою економічного виховання є формування й закріплення певних зразків (моделей) поведінки в економічній системі, заснованих на знаннях, нормах і правилах. Їх дотримання хоча й робить життя людей більш прагматичним (заснованим на економічних принципах), але водночас залишає більший ступінь свободи для самореалізації. Освоюючи нові для себе економічні ролі, люди змінюють спосіб свого мислення (тим самим підпорядковуючи його законам економіки) [1–5; 10–12].

При цьому економічне виховання як процес розглядають як цілеспрямований педагогічний

вплив інших осіб (батьків, учителів, співтовариств та ін.) на формування певних економічно значущих рис особистості, а економічне виховання як результат є інтегральною цілісністю, яка складається з переконань, принципів, навичок, традицій, звичаїв, заснованих на економічному знанні й культурі людини. Економічне виховання виражається в поведінкових, емоційних, діяльнісних характеристиках людей, необхідних для ефективного буття й ефективної адаптації до мінливих умов життя [6, с. 125].

На думку вчених, економічно вихована людина:

- володіє основами економічної теорії, що допомагає засвоїти економічні принципи й навчитися приймати грамотні рішення;
- має чітке уявлення про навколишній світ, економічні реалії сучасності, регулярно поповнює свої знання;
- вибудовує стратегію своєї економічної поведінки, керується економічними принципами, освоює основні моделі поведінки й економічні ролі;
- має сучасне економічне мислення;
- удосконалює навички самостійного прийняття рішень;
- володіє економічною мовою, зрозуміло викладає свої думки;
- володіє навичками ділового спілкування, усної й письмової комунікації;
- володіє основними елементами економічної культури: діяльнісним, поведінковим, комунікативним, ціннісним;
- поважає свою й чужу власність, свою й чужу працю, пишається своїми економічними досягненнями;

- бере активну участь у продуктивній діяльності, створює споживчі цінності, необхідні людям;

- керується нормами й моральними принципами, необхідними для ведення чесного бізнесу [8, с. 123; 9, с. 128].

Наведений перелік ознак економічно вихованої людини формує значеннєву основу економічного виховання.

Отже, ми наголошуємо на комплексному характері виховних заходів, спрямованих на формування досліджуваного явища. На нашу думку, реалізація комплексу виховних заходів з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей сприятиме формуванню економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей, у першу чергу, за особистісно-діяльнісним критерієм, адже в результаті вони отримують достатній досвід економічної діяльності та зможуть розвинути на високому рівні свої особистісні якості та лідерські здібності, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності в процесі вирішення економічних завдань.

На основі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з теми дослідження, урахувавши наявний практичний досвід ВНЗ України з організації виховної роботи студентів та власний педагогічний досвід у якості викладача ВНЗ та куратора академічних груп, нами було розроблено план виховної роботи з формування економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у навчально-виховному процесі ВНЗ на весь період їх навчання в закладі освіти з використанням

різноманітних форм організації цієї роботи, до яких увійшли такі: аукціони; бесіди, диспути, дискусії на економічні теми: „Економіка родини”, „Економіка університету”, „Економіка найближчого оточення”; вікторини, семінари на економічну тематику; зустрічі з керівниками підприємств і господарств, з передовиками виробництва, з фахівцями народного господарства з метою ознайомлення студентів з режимом економії на підприємствах, з роботою підприємств у сучасних умовах господарювання; вечора питань і відповідей; конференції на теми: „Природні багатства нашої Батьківщини”; „Економіка нашого району, міста, області”; ділові й рольові ігри на економічну тематику, круглі столи, „мозковий штурм”; науково-дослідна робота з проблем економіки; гуртки економічних знань; конкурси на економічну тематику; виховні години „Основи економіки”, „Основи бізнесу”, „Історія вітчизняного підприємництва”, „Курс інвестора-початківця”, „Цінні папери”, „Основи оподаткування”, „Економетрика”, „Основи споживчих знань”, „Планування кар'єри”, „Основи менеджменту”, „Основи маркетингу”, „Бухгалтерський облік”, „Фінансовий аналіз”, „Вивчення основних понять і термінів ринкової економіки”; науково-практичні й теоретичні конференції на тему „Мій дім”, „Праця й професія”, „Закони й міністри”, „Відкриваємо музичний магазин”, „Як працює банк”, „Моя праця вливається в працю моєї країни”, „Ощадливість”, „Лицарі копійки в класичній літературі”; оформлення стендів „Економічний вісник” у гуртожитку; виробничі екскурсії; самостійна робота студентів з виконання індивідуальних економічних проектів, розв'язку економіч-

них завдань і ін.; тренінги з питань економіки; тематичні економічні тижні; тематичні виставки науково-популярних книг з економіки й економічного виховання; фестивалі; участь студентів у різних формах самоврядування; економічне краєзнавство й дослідна робота студентів; ярмарки.

Підкреслимо, що визначені форми організації виховної роботи зі студентами гуманітарних спеціальностей із формування їхньої економічної свідомості охоплювали не лише їхню позааудиторну діяльність, а й широко використано нами в процесі організації їхньої навчальної, науково-дослідної та самостійної роботи.

У якості прикладу одного з виховних заходів з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей наводимо науково-практичну конференцію, яку підготовлено та проведено силами студентів старших курсів ВНЗ. Темою конференції було обрано „Питання економіки та фінансів у сучасному світі”. Студенти під керівництвом своїх викладачів готували доповіді та презентували їх перед своїми колегами з подальшим обговоренням. Зокрема, було підготовлено наукові повідомлення з таких тем: „Проблеми податкового компромісу”, „Прямі іноземні інвестиції в сільське господарство України”, „Проблеми та перспективи розвитку ринку фінансів в Україні”, „Організаційні зміни як спосіб виживання в умовах економічної кризи”, „Формування людського капіталу на сучасному етапі суспільного розвитку”, „Антикризове управління персоналом”, „Ефективність управління кадровим забезпеченням закладів культури”, „Індикатори фінансової безпеки”, „Проблеми оподаткування перекладачів-фрилансерів та репетиторів” тощо.

Готуючись до участі в конференції, студенти гуманітарних спеціальностей працювали в наукових бібліотеках, здійснювали пошук необхідної інформації в електронних пошукових системах, робили презентаційний супровід своїх наукових доповідей: таблиці, діаграми, схеми, графіки тощо.

Подібну наукову конференцію ми проводили зі студентами гуманітарних спеціальностей у рамках тижня „Економіка” у вигляді наукового диспуту на тему: „Глобальне фінансове протистояння долара США і євро та перспективи провідних іноземних валют на світовому ринку”.

У науковому заході брали участь члени наукових гуртків „Банківський аналітик” та „Грошова парадигма”, студенти гуманітарних спеціальностей та професорсько-викладацькі колективи економічних кафедр ВНЗ.

У своїх зверненнях до молодих науковців на початку проведення диспуту викладачі наголошували, що в сучасному світі недостатньо мати енциклопедійні знання, бо найголовніше – це вміння їх застосувати на практиці для прийняття правильних рішень, підкреслюючи актуальність обраної теми наукового диспуту, оскільки вона є цікавою та важливою для всіх українців, а особливо для молодих науковців.

У ході роботи наукового диспуту студенти гуманітарних спеціальностей виступили з такими доповідями: „Євро: історичні передумови виникнення нової світової валюти”; „Перспективи євро як світової валюти”; „Грошово-кредитне регулювання ЄЦБ в умовах кризи”; „Причини становлення долара як основної світової резервної валюти”; „Роль долара США як провідної

валюти світу”; „Перспективи долара США як провідної світової валюти”. Відзначимо, що виступи студентів були глибокими, аргументованими й дискусія відбувалася цікаво. Відстоюючи свою думку, юні науковці були толерантними й виваженими. На наше глибоке переконання, такі наукові диспути повинні стати традиційними для студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ і допомогти майбутнім фахівцям-гуманітаріям сформуванню наукового мислення щодо проблем економічної теорії та практики.

У рамках тематичного тижня „Економіка” для студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ ми готували та проводили тематичні виховні години, конкурси стіннівок, плакатів на економічну тематику, виставки творчих та дослідницьких робіт студентів.

Також нами було проведено конкурс на кращу команду-знавця економічних дисциплін. Конкурс складався з шести турів. Кожна команда в турі „Візитка” представила свою назву, девіз та емблему. У цікавій гумористичній формі, демонструючи свої акторські здібності, студенти презентували бачення своєї майбутньої професії в сучасних соціально-економічних умовах. В інтелектуальному двобої „Биті професіонали” команди блискуче давали відповіді на фахові та економічні запитання. У конкурсі „Слідство ведуть знавці” студенти швидко підібрали до визначень виробничо-економічних показників відповідні їм терміни. Капітани команд у турі „Лото-сюрприз” давали правильні відповіді і на професійні питання, і на запитання загальної ерудиції.

Добре справилися команди із домашнім завданням „Економічний ералаш”, у якому необхідно було проілюструвати цікавими гумористичними зображеннями запропоновані тези з економічного й соціального життя України. У перервах між конкурсами глядачі та вболівальники насолоджувалися співом і грою на музичних інструментах студентів Інституту культури та мистецтв.

Навчально-виховні заходи, що відбулися в рамках проведення тематичного тижня „Економіка” для студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ, сприяли урізноманітненню та збагаченню форм і методів організації навчально-виховного процесу з формування їхньої економічної компетентності.

Отже, організована в такий спосіб виховна робота з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ сприяла розвитку особистісних якостей та лідерських здібностей студентів, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності в процесі вирішення економічних завдань, формуванню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвитку базових економічних умінь і навичок студентів та накопиченню достатнього досвіду економічної діяльності в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Перспективи дослідження проблеми формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей, на наш погляд, полягають у розробці комплексу педагогічних умов, реалізація яких в освітньому процесі ВНЗ сприятиме

вдосконаленню досліджуваного явища за такими критеріями: когнітивно-інформаційним, мотиваційно-ціннісним та особистісно-діяльним.

Література

1. **Бодров В. А.** Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

2. **Бондаренко О. В.** Формування культури економічного мислення майбутніх учителів географії як педагогічна проблема / О. В. Бондаренко // Педагогіка вищ. та серед. шк. : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 32. – С. 277–281.

3. **Бурлаєнко Т. І.** Необхідність формування економічної компетентності менеджерів освіти у розрізі неперервного розвитку на засадах стандартизації освіти / Т. І. Бурлаєнко // Нова пед. думка. – 2010. – № 2. – С. 3–5.

4. **Вітер С. А.** Зміст і структура економічної компетентності молодших спеціалістів у контексті фахової підготовки / С. А. Вітер // Молодь і ринок. – 2012. – № 11. – С. 130–134.

5. **Дмитренко Г. А.** Сутність і структура економічних знань для підвищення економічної компетентності в системі післядипломної освіти / Г. А. Дмитренко, О. В. Ануфрієва // Післядиплом. освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 51–55.

6. **Єфременко Т. О.** Економічна культура як соціологічне поняття / Т. О. Єфременко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2005. – № 3. – С. 123–141.

7. **Закон України „Про вищу освіту”** // Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КНТ, 2006. – С. 40–93.

8. **Костюкова О. М.** Безперервність розвитку економічної культури особистості у системі освіти / О. М. Костюкова // *Нова пед. думка*. – 2013. – № 1. – С. 123–126.

9. **Пилипенко В. Д.** Економічна свідомість і культура населення в період ринкової трансформації суспільства / В. Д. Пилипенко // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. – 2002. – № 4. – С. 197–206.

10. **Botezat E.-A.** Managing Change in Economic Education Through a Learning by Doing Program (PRACTeam) / E.-A. Botezat // *Annals of Faculty of Economics*. – 2013. – Vol. 1, issue 2. – P. 561–571.

11. **Grimes W.** Economic education as public policy : the determinants of state-level mandates / W. Grimes, M. J. Millea // *MPRA Paper*. – № 39884. – 2012. – P. 321–346.

12. **Willis L. E.** The Financial Education Fallacy / L. E. Willis // *American Economic Review*. – 2011. – № 101(3). – P. 429–434.

References

1. **Bodrov, V. A.** (2011). *Psykholohyia professyonalnoi pryhodnosti: Uchebnoe posobye dlia vuzov*. Moscow: PER SЭ [in Russian].

2. **Bondarenko, O. V.** (2011). Formuvannia kultury ekonomichnoho myslennia maibutnikh uchyteliv heohrafii yak pedahohichna problema. *Pedahohika vyshch. ta sered. shk. : zb. nauk. pr.*, 32, 277–281 [in Ukrainian].

3. **Burlaienko, T. I.** (2010). Neobkhdnist formuvannia ekonomichnoi kompetentnosti menedzheriv osvity u rozrizi neperervnoho rozvytku na zasadakh standartyzatsii osvity. *Novaped. Dumka*, 2, 3–5 [in Ukrainian].

4. **Viter, S. A.** (2012). Zmist i struktura ekonomichnoi kompetentnosti molodshykh spetsialistiv u konteksti fakhovoi pidhotovky. *Molod i ryнок*, 11, 130–134 [in Ukrainian].

5. **Dmytrenko, H. A., Anufriieva, O. V.** (2007). Sutnist i struktura ekonomichnykh znan dlia pidvyshchennia ekonomichnoi kompetentnosti v systemi pisliadyplomnoi osvity. *Pisliadyplom. osvita v Ukraini*, 1, 51–55 [in Ukrainian].

6. **Yefremenko, T. O.** (2005). Ekonomichna kultura yak sotsiolohichne poniattia. *Sotsiol. teoriia, metody, marketynh*, 3, 123–141 [in Ukrainian].

7. **Zakon Ukrainy „Pro vyshchu osvitu”** (2006) // *Osvita v Ukraini. Normatyvna baza*. Kyiv: KNT, 40–93 [in Ukrainian].

8. **Kostiukova, O. M.** (2013). Bezperervnist rozvytku ekonomichnoi kultury osobystosti u systemi osvity. *Novaped. Dumka*, 1, 123–126 [in Ukrainian].

9. **Pylypenko, V. D.** (2002). Ekonomichna svidomist i kultura naselennia v period rynkovoї transformatsii suspilstva. *Sotsiol. teoriia, metody, marketynh*, 4, 197–206 [in Ukrainian].

10. **Botezat, E.-A.** (2013). Managing Change in Economic Education Through a Learning by Doing Program (PRACTeam). *Annals of Faculty of Economics*, 1, is.2, 561–571 [in English].

11. **Grimes, W., Millea, M. J.** (2012). Economic education as public policy: the determinants of state-level mandates. *MPRA Paper*, 39884, 321–346 [in English].

12. **Willis, L. E.** (2011). The Financial Education Fallacy. *American Economic Review*, 101(3), 429–434 [in English].

Морозова М. М. Виховна робота з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей

Статтю присвячено аналізу можливостей виховних заходів, спрямованих на

формування економічної свідомості студентів ВНЗ гуманітарних спеціальностей. Економічне виховання авторка розглядає як цілеспрямований педагогічний вплив інших осіб (батьків, учителів, співтовариств та ін.) на формування певних економічно значущих рис особистості, а економічне виховання – як результат, що є інтегральною цілісністю, яка складається з переконань, принципів, навичок, традицій, звичаїв, заснованих на економічному знанні й культурі людини.

Виховна робота з формування економічної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ, до заходів якої авторка зараховує бесіди, диспути, дискусії на економічні теми, проведення вікторин, семінарів, ділових і рольових ігор з економічної тематики, організацію роботи наукових гуртків, виховних годин, проведення науково-практичних конференцій, тренінгів та тематичних економічних тижнів тощо, сприяє розвитку особистісних якостей і лідерських здібностей студентів, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності в процесі вирішення економічних завдань, формуванню позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвитку базових економічних умінь і навичок студентів та накопиченню достатнього досвіду економічної діяльності в освітньому процесі ВНЗ.

Ключові слова: економічна свідомість, студенти ВНЗ гуманітарних спеціальностей, виховна робота, навчально-виховні заходи, освітній процес ВНЗ.

Морозова М. Н. Воспитательная работа по формированию экономического сознания студентов гуманитарных специальностей

Статья посвящена анализу возможностей воспитательных мероприятий, направленных на формирование экономического сознания студентов вузов гуманитарных специальностей. Экономическое воспитание автор рассматривает как целенаправленное педагогическое влияние других лиц (родителей, преподавателей, сообществ и др.) на формирование определенных экономически значимых черт личности, а экономическое воспитание – как результат, который является интегральной целостностью, состоящей из убеждений, принципов, навыков, традиций, обычаев, основанных на экономическом знании и культуре человека.

Воспитательная работа по формированию экономического сознания студентов гуманитарных специальностей вузов, к мероприятиям которой автор относит беседы, диспуты, дискуссии на экономические темы, проведение викторин, семинаров, деловых и ролевых игр по экономической тематике, организацию работы научных кружков, воспитательных часов, проведение научно-практических конференций, тренингов и тематических экономических недель и т.п., способствует развитию личностных качеств и лидерских способностей студентов, что обеспечивает успешность выполнения профессиональной деятельности в процессе решения экономических задач, формирование положительного отношения к будущей профессиональной деятельности, развитие базовых экономических умений и

навыков студентов и накопление необходимого опыта экономической деятельности в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: экономическое сознание, студенты вуза гуманитарных специальностей, воспитательная работа, учебно-воспитательные мероприятия, образовательный процесс вуза.

Morozova M. M. Education Activities Aimed at Forming Economic Awareness of Students of the Humanities

The article deals with the analysis of the potential of educational activities aimed at forming economic awareness of the students of the Humanities.

The author points out that economic education of students should be viewed upon as a pedagogical influence of other people (parents, educators, communities, etc.) aimed at forming certain economically relevant features of a personality. Thus, the result of economic education represents an integral unity of views and principles, habits and skills, traditions and customs based on the man's economic knowledge and culture.

The educational activities on forming economic awareness of students of the Humanities to which the author refers discussions on economic issues, carrying out quizzes, seminars, games and role plays on economic topics, organization of work of scientific circles, educational hours, scientific and practical conferences, trainings and thematic weeks on economic problems, etc., contribute, as the author proves it, to the development of the students' personal qualities and leadership skills which helps them to

successfully fulfill their professional activity in the process of solving economic tasks. They also reinforce the formation of a positive attitude to their future professional activity, the development of their basic economic skills and habits, including the accumulation of the necessary experience of economic activity in the educational process of a higher educational establishment.

Keywords: economic awareness, students of higher educational establishments of the Humanities, educational work, teaching and educational activities, educational process of higher school.

Стаття надійшла до редакції 11.11.2017 р.

Прийнято до друку 20.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КУРСАНТІВ ВИЩИХ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

СПИЧАК Т. С.

УДК 37.378(07)

ПРОБЛЕМА підготовки висококваліфікованого фахівця в умовах нового розвитку системи освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору належить до числа актуальних психолого-педагогічних проблем освіти нашої країни. Особливо гостро ця проблема торкається фахівців, які працюють на міжнародному ринку праці, до яких належать випускники вищих морських навчальних закладів (ВМНЗ). Сучасна діяльність фахівця морської галузі, офіцерського складу пов'язана із застосуванням знань та вмінь у галузі експлуатації, діагностування й прогнозування ресурсів сучасної морської техніки, організації її безпечного та ефективного використання. Екстремальні умови праці, відповідальність за життя екіпажу, постійне оновлення професійної техніки вимагає від керівників структурних підрозділів судна мати високий рівень професійної майстерності, уміти аналізувати ситуацію та знаходити її нестандартні розв'язки, доводити та аргументувати свою думку, опанувати та передавати набуті знання підлеглим, мати творчий тип мислення, володіти здатністю приймати рішення в

критичних ситуаціях, що, своєю чергою, ставить перед ВМНЗ завдання активної реалізації компетентнісного підходу та підсилення міждисциплінарної інтеграції.

У контексті цих вимог перехід до освіти нового формату, в основі якої лежить компетентнісний підхід, передбачає використання нових принципів та методів професійного навчання, які ґрунтуються на міцній фундаментальній основі. Вища математика закладає теоретичну базу для вивчення фундаментальних дисциплін, як-от: фізика та інформатика; загальнонаукових: теоретичні основи електротехніки, основи термодинаміки теплопередачі, гідромеханіки, електричні машини, суднові автоматизовані електроенергетичні системи, метрологія та електричні вимірювання, теоретична механіка, опір матеріалів, термодинаміка тощо; і професійних: технічна експлуатація електричного та електронного обладнання, елементи автоматики, електроніка і схемотехніка, теорія автоматичного управління тощо.

Проте практика показує, що випускники ВМНЗ мають невисокий рівень математичних знань у професійній сфері, оскільки наявний досить низький рівень переносу математичних знань на фахові дисципліни й, на думку багатьох курсантів, математика

вивчається для „загального розвитку”. Зазвичай готовність курсантів випускних курсів застосовувати набуті фундаментальні знання при розв'язанні професійних завдань майже відсутня, математичні знання не достатньо впливають на формування професійної компетентності курсанта.

Мета статті – визначити шляхи формування професійної компетентності під час навчання математики.

Для досягнення цієї мети в роботі ставились такі завдання: розкрити різні сучасні тлумачення терміна „професійна компетентність”; визначити завдання та шляхи формування професійної компетентності в процесі навчання математики; з'ясувати можливості підвищення професійної компетентності під час вивчення теми „Комплексні числа” в курсантів ВМНЗ. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення педагогічного досвіду з проблем формування професійної компетентності майбутніх випускників ВМНЗ.

Аналіз педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що поняття „професійна компетентність” уперше з'явилося у педагогічній літературі наприкінці минулого століття в працях провідних науковців того часу Ю. Бабанського та В. Сластьоніна як одна із категорій професіоналізму [2, с. 107]. На думку В. Сластьоніна, професійна компетентність – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [8, с. 324].

Європейські науковці М. Альге та Ф. Мар'є визначають професійну компетентність як сукупність емоційних, пізнавальних та психомоторних дій ефективної діяльності. С. Молчанов розглядає компетентність як системне поняття, а компетентність – як її складник [4, с. 141]. Також з позиції системного підходу професійна компетентність, на думку Т. Браже та Н. Запрудського, розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [3, с. 123]. До того ж важливим компонентом професійної компетентності є інтегровані показники культури (мова, стиль, ставлення до себе і своєї діяльності).

Згідно з концепцією контекстного підходу до навчання, що пропонує А. Вербицький, професійна компетентність потрактовується як система знань і вмінь [1, с. 103].

Поняття „професійна компетентність” за педагогічним словником має таку редакцію: „сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, умінь аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [7, с. 15].

Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння поняття „професійна компетентність” зумовлює висновок про те, що *професійна компетентність* – це якість особистості, яка дозволить працювати в команді, постійно навчатись та бути висококваліфікованим спеціалістом за обраним фахом.

Шляхи формування професійної компетентності репрезентовано в студіях В. Андрущенко, М. Вачевського, В. Кременя, П. Сауха.

Ролі математичних дисциплін у процесі формування професійної компетентності присвячено роботи Є. Іванченка, Г. Чопорова та ін.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду підготовки курсантів ВМНЗ зазначимо, що викладання фундаментальних дисциплін (а саме вищої математики) неможливе без використання прикладної спрямованості курсу вищої математики. У процесі формування професійної компетентності курсантів необхідно постійно стимулювати їх до професійного самовдосконалення, формувати такі якості особистості, як лідерство, повага до себе, здатність до рефлексії.

З урахуванням різних підходів до визначення сутності поняття „професійна компетентність” визначаємо, що основні компетенції майбутнього мореплавця повинні складатися із: особистісних, науково-дослідницьких, соціально-гуманітарних та фахових. Незважаючи на досить високий рівень мотивації першокурсників до опанування майбутньою спеціальністю – професія моряка сьогодні одна із найпопулярніших у нашій країні – слабка шкільна підготовка з математики та фізики створює значний бар'єр між бажанням навчатися та можливостями „вчорашнього” абітурієнта.

Ураховуючи низький рівень математичної підготовки курсантів першого курсу ВМНЗ, необхідно побудувати методичну систему навчання вищої математики, реалізація якої забезпечить корекцію прогалів шкільного курсу математики та за рахунок демонстрації прикладного характеру математичних положень активізувати навчальну діяльність курсанта.

З метою реалізації описаних вище положень у курсі вищої математики у ВМНЗ:

– на основі аналізу змісту загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін

виконано добір конкретних вузлових питань навчального матеріалу, засвоєння якого необхідне курсантам для вивчення природничо-наукових, загальнотехнічних та професійних дисциплін;

– для більш удалого опанування навчального матеріалу з вищої математики курсантами першого курсу та реалізації принципу наступності вищої математики із шкільним курсом математики в Херсонській державній морській академії (ХДМА) введено на першому курсі предмет „Базова математика”, за рахунок чого ліквідовані прогалини шкільних знань;

– установлено розбіжності в термінології, яку використовують викладачі вищої математики та спеціальних дисциплін, вивчено питання про можливості її узгодження в математиці й суміжних дисциплінах, визначено способи впорядкування термінологічного апарату й розкрито можливості його використання на заняттях з вищої математики;

– виявлено шляхи формування основних понять, умінь і навичок та їх конкретизації в курсі „Вища математика” та інших дисциплінах, що забезпечують їхній взаємозв'язок.

Ураховуючи структуру й зміст дисциплін природничо-наукового, загальнопрофесійного та спеціального циклів, їхнє місце й роль у загальній системі навчання та спираючись на досвід роботи викладачів математики ХДМА, обґрунтовано етапи формування основ професійної компетентності в майбутніх випускників ВМНЗ.

Першим і головним етапом формування ПК повинна стати професійна спрямованість викладання вищої математики:

- забезпечення викладання вищої математики з урахуванням стандарту України та відповідно до стандартів Міжнародної морської організації (англ. International Maritime Organization, IMO) – MODEL COURSE 7.04- Officer in charge of an engineering watch;

- викладання повинно враховувати майбутню професійну діяльність курсанта;
- формування вмінь та навичок до розв'язання завдань, зорієнтованих на професійне зростання, які виконують функцію до мотивації вивчення ВМ.

У системі формування професійної компетентності під час навчання математики у ВМНЗ та використання завдань міжпредметного змісту, які забезпечують змістову

компоненту навчального процесу і спрямовані на досягнення запланованих цілей, можна виділити в якості основних систему задач міжпредметного змісту, яка постає як підсистема навчальних задач з математики. Прикладні завдання – це завдання, які поставлені поза математикою, але розв'язуються математичними методами [5, с. 20]. Основні функції системи міжпредметних задач представлено на рис. 1.



Рис. 1. Функції системи міжпредметних задач

Другим етапом формування професійної компетентності є зростання частки самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності курсанта, яка пов'язана із формуванням професійної самостійності майбутніх фахівців – риси спеціаліста, котра виявляється в його вмінні спланувати професійну діяльність, організувати власні зусилля на реалізацію

критично оцінити отримані результати своєї роботи та здійснити самоаналіз виконаної діяльності. За цих підстав організацію самостійної роботи під час вивчення вищої математики у ВМНЗ уважатимемо запорукою підвищення якості професійної компетентності майбутніх мореплавців.

Перехід до інформаційної фази розвитку суспільства зумовив необхідність доповнити математичну компетентність якостями

особистості, які забезпечують готовність курсанта комплексно використовувати в професійній діяльності математичні методи й сучасні інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), на чому наголошено в Державному стандарті підготовки майбутніх моряків, де в розділі V зазначено, що ПК фахівців морської галузі пов'язані з готовністю застосовувати пакети прикладних програм та інші (ІКТ) у математичному моделюванні, при інженерних розрахунках. Отже, *третьім етапом* формування професійної компетентності є використання ІКТ у навчальному процесі. За цих підстав курсантові необхідні не тільки знання про ІКТ, які він отримав на уроках інформатики, а й здатність використовувати їх у процесі математичного моделювання в навчально-пізнавальній діяльності, яку необхідно формувати під час навчання математики. Завдання цього етапу формування професійної компетентності полягає у формуванні: а) досвіду використання ІКТ у процесі математичного моделювання при розв'язуванні професійно спрямованих математичних завдань; б) умінні вирішувати професійно спрямовані математичні завдання на основі побудови й дослідження математичних моделей з використанням ІКТ; в) розуміння курсантами актуальності володіння досвідом розв'язування професійно спрямованих завдань на основі комплексного використання математичних методів та ІКТ.

Доцільність *четвертого етапу* зумовлена потребою викладачів у відповідній підготовці, яка передбачає ознайомлення зі змістом задач міжпредметного змісту, формами організації самостійної роботи курсантів, яка зорієнтована на формування професійної компетентності, програмами

(GRAN-1; Maple; Matlab тощо), застосування яких треба навчити курсантів у процесі вивчення вищої математики.

Наведемо приклад вирішення завдань формування професійної компетентності під час вивчення теми „Комплексні числа” на навчальних заняттях з вищої математики. Методи елементарної алгебри дозволяють достатньо просто досліджувати електричні ланцюги постійного струму. При розрахунку лінійних електричних кіл на основі миттєвих значень струмів та напруг, що змінюються за синусоїдальним законом, виникають великі складнощі. Ефективним методом розрахунку ланцюгів змінного струму є застосування комплексних чисел. Спочатку пропонуємо курсантам розглянути основні теоретичні положення курсу електротехніки та скласти конспект, де вписати основні формули й описати їх. Для цього пропонуємо заздалегідь підготовлений теоретичний матеріал та перелік основних понять цієї теми, на які потрібно звернути увагу, а саме: циклічна частота коливань електричного кола; амплітуда коливань; циклічна частота; кутова швидкість; фаза коливань; векторна діаграма; комплексна амплітуда коливань; метод комплексних амплітуд.

Обов'язково звертаємо увагу на різницю в понятійному апараті вищої математики та електротехніки. Так, уявна одиниця позначається j , у багатьох джерелах і під час вивчення математики – i , дійсна та уявна осі комплексної площини позначаються символами $+Re$ та $+Im$ або $+1$ та $+j$, комплексне число – символом $\overset{\bullet}{z}$ або $\overset{\bullet}{Am}$, аргумент комплексного числа позначається в градусах.

Перед виконанням розрахункових завдань пропонуємо курсантам відповісти на такі запитання:

1. Як виконується додавання та віднімання комплексних чисел, що задані у векторній формі?

2. Як виконується множення та ділення комплексних чисел, що задані у векторній формі?

3. У чому полягає властивість модуля суми, різниці комплексних чисел?

4. Яке комплексне число можна вважати оператором повороту на кут $\frac{\pi}{2}$?

5. Яке комплексне число можна вважати оператором, який переводить комплексний вектор у протилежний йому вектор?

6. Чи можна використовувати комплексні числа в електротехніці? У яких розділах? У чому полягає метод комплексних амплітуд?

Після обґрунтування кожної відповіді та озброївшись необхідною базою знань, ми приступаємо до розв'язання практичних задач, пропонуючи заздалегідь сформовані рівневі завдання, що визначаються різним ступенем самотності: а) для слабких курсантів пропонуються приклади задач із розв'язками, оцінка виставляється за відповіді на питання до розв'язку; б) студентам середнього рівня готовності пропонуються ті самі завдання із алгоритмом розв'язку; в) завдання для сильних курсантів полягали у пропозиції самостійно розв'язати задачу міжпредметного змісту.

Ураховуючи все сказане вище, можна виділити першочергові завдання сучасної морської освіти. По-перше, викладання вищої математики у ВМНЗ повинно бути спрямоване на формування професійної компетентності майбутнього фахівця

морської галузі, з цією метою навчальний матеріал курсу вищої математики повинен бути узгоджено з фундаментальними, загальнотехнічними та спеціальними дисциплінами й становити інтегровану частину теоретичної підготовки спеціаліста, а не бути автономною дисципліною. По-друге, у курсі вищої математики необхідно сформувати підсистему теоретичних знань та вмінь, що будуть сприяти вивченню профільних дисциплін, створити банк задач міжпредметного змісту, які продемонструють використання математичних знань при розв'язанні професійних завдань. По-третє, технологія формування професійної компетентності курсантів обов'язково повинна супроводжуватися формуванням знань, умінь та навичок з основ наукової діяльності.

Література

1. **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. **Горобець С. А.** Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С. А. Горобець // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 31. – С. 106–109.

3. **Дибкова Л. М.** Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дибкова Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 227 с.

4. **Молчанов С. Г.** Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С. Г. Молчанов. – Челябинск : Челяб. гос. у-т, 1998. – 255 с.

5. Новиков П. Н. Исследование особенностей межпредметных связей в средних профессионально-технических училищах : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / П. Н. Новиков. – М., 1975. – 26 с.

6. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов : монография / В. Г. Первутинский. – СПб., 2002.

7. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. : С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – С. 78.

8. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 576 с.

9. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

Reference

1. Verbytskyu, A. A. (1991). Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyiy podhod. Moscow [in Russian].

2. Horobets', S.A. (2007). Teoretichni zasady problemy formuvannya profesinyoi kompetentnosti maybutn'oho fakhivtsya-ekonomista. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzh. un-tu im. I. Franka*, 31, 106-109 [in Ukrainian].

3. Dybkova, L. M. (2006). Indyvidual'nyu pidkhdid u formuvanni profesinyoi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Molchanov, S. H. (1998). Teoriya i praktika attestatsii pedagogicheskikh i

rukovodyaschih rabotnikov obrazovatelnyih uchrezhdeniy. Chelyabynsk: Chelyabyn. hos. u-t [in Russian].

5. Novykov, P. N. (1975). Issledovanie osobennostey mezhpredmetnyih svyazey v srednih professionalno-tehnicheskikh uchilishchah. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

6. Pervutynskyy, V. H. (2002). Sovremennyye podhodyi k razvitiyu professionalnoy kompetentnosti studentov. Sankt Peterburh [in Russian].

7. Nychkalo, N. H. (Ed.) (2000). Profesiyna osvita: slovnyk : navch. posib. Kyiv, 78 [in Ukrainian].

8. Slastenyn, V. A. (Ed.) (2002). Pedagogika: ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyu. Moscow: Yzdat. tsentr «Akademyya» [in Russian].

9. Khutorskoy, A. V. (2003). Klyuchevie kompetentnosty kak komponent lychnostno-oryentyrovanooho obrazovanyua. *Narodnoe obrazovanye*, 2, 58-64 [in Russian].

* * *

Спичак Т. С. Формування професійної компетентності в курсантів вищих морських навчальних закладів під час вивчення курсу вищої математики

Статтю присвячено можливостям формування професійної компетентності в курсантів вищих морських навчальних закладів засобами вищої математики.

Описано недоліки слабкої математичної підготовки курсантів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного педагогічного досвіду визначено термін „професійна компетентність” і досліджено особливості її формування в процесі практичного навчання. Запропоновано формування професійної компе-

тентності за рахунок: професійної спрямованості викладання вищої математики, зростання частки самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності курсанта; використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; навчання викладачів використання технологій формування професійної компетентності. Розглянуто можливості використання задач міжпредметного змісту при формуванні базових ключових компетентностей, а також формуванні загальної математичної культури та наукового світогляду курсантів. Описано функції задач міжпредметного змісту. Продемонстровано необхідність взаємозв'язку дисциплін у підготовці фахівців, що зумовлено особливостями сучасної науки та характеризується взаємопроникненням галузей теоретичних і практичних знань, специфікою сучасного ринку праці, який вимагає від фахівців комплексних знань і вмінь. Провідне місце в системі формування професійної компетентності відведено формуванню інформаційного складника математичної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентнісний підхід, вища математика, математична підготовка, інформаційна компетентність, фундаментальна підготовка.

Спичак Т. С. Формирование профессиональной компетентности у курсантов высших морских учебных заведений при изучении высшей математики

Статья посвящена возможностям формирования профессиональной компетентности у курсантов высших морских учебных

заведений средствами высшей математики. Описаны недостатки слабой математической подготовки курсантов. На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного педагогического опыта определен термин „профессиональная компетентность” и исследованы особенности ее формирования в процессе практического обучения. Предложено формирование профессиональной компетентности за счет: профессиональной направленности преподавания высшей математики, роста доли самостоятельной работы в учебно-познавательной деятельности курсанта; использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе; обучения преподавателей использованию технологий формирования профессиональной компетентности.

Рассмотрены возможности использования задач межпредметного содержания при формировании базовых ключевых компетентностей, а также формировании общей математической культуры и научного мировоззрения курсантов. Описаны функции задач межпредметного содержания. Продемонстрирована необходимость осуществления взаимосвязи дисциплин в подготовке специалистов, которая диктуется особенностью современной науки и характеризуется взаимопроникновением отраслей теоретических и практических знаний: спецификой современного рынка труда, который требует от специалистов комплексных знаний и умений. Ведущее место в системе формирования профессиональной компетентности отводится

формированию информационной составляющей математической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, высшая математика, математическая подготовка, информационная компетентность, фундаментальная подготовка.

Spychak T. S. Shaping Professional Competence of Students of Higher Maritime Educational Institutes in the Process of Studying Higher Mathematics

This article is devoted to the possibilities of shaping professional competence of students of higher maritime educational institutions by means of Higher Mathematics. The drawbacks of poor mathematical training of students have been described. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and the author's own pedagogical experience, the term "professional competence" and the study of the peculiarities of its formation in the process of practical training have been defined. Shaping the professional competence has been suggested on the basis of: the professional orientation of teaching Higher Mathematics; the growth of the share of independent work in the students' educational and cognitive activity; the use of information and communication technologies in the educational process; training teachers to use technology to form the professional competence.

The possibilities to use problems of interdisciplinary content when shaping the key competencies, as well as shaping the general mathematical culture and scientific outlook of students, have been considered. Functions of interdisciplinary content problems have been described. The necessity for implementation of the interrelation of disciplines in the training of

specialists has been revealed. It is conditioned by the peculiarities of modern science and is characterized by interpenetration of branches of theoretical and practical knowledge, the specific character of the modern labor market that requires integrated knowledge and skills from specialists. The leading place in the system of shaping the professional competence is given to the formation of the information component of mathematical competence.

Keywords: professional competence, competence approach, Higher Mathematics, mathematical training, information competence, fundamental training.

Стаття надійшла до редакції 04.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ

ШЕХАВЦОВА С. О.

УДК 378.011.3– 051

РЕФОРМУВАННЯ системи вищої освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визначенням значущості знань як рушійної сили прогресу. Ці зміни стосуються всіх аспектів фахової підготовки майбутніх учителів. Звідси постає проблема оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності.

Визнання Україною принципів євроінтеграції сприяє оновленню змісту системи освіти й виникненню інноваційних технологій навчання й оцінювання результатів освітньої діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Фахова підготовка майбутніх учителів на особистісному, спеціальному й професійному рівнях потребує оновлення.

Різні аспекти формування суб'єктності в процесі фахової підготовки висвітлено в студіях Н. Аристової, І. Бега, А. Бойко, С. Гришиної, Т. Гущиної, С. Дьякова, Н. Євдокимової, Е. Зеєра, С. Кашлева, С. Мазової, О. Мешка, Т. Ольхової, М. Сергєєва та ін.

Теоретико-методологічні засади суб'єкт-суб'єктної взаємодії в контексті фахової підготовки майбутніх учителів були предметом наукових розвідок О. Абдулліної, В. Андрущенко, Г. Атанова, Л. Березовської, Є. Бондаревської, С. Вітвицької, Б. Гершунського, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, І. Зимньої, О. Кучерявого, О. Ліннік, Л. Мітіної, А. Маркової, С. Савченка, О. Шмирко та ін.

Незважаючи на значну кількість і доволі широке тематичне коло праць із проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, у педагогічній науці залишається не дослідженою проблема оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності.

Виходячи з актуальності та недостатньої розробленості оновленого змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності, мета статті полягає в здійсненні порівняльного аналізу навчальних планів університетів України, які займаються фаховою підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, експериментальному дослідженні з оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів.

Важливою особливістю організації формування суб'єктності майбутніх учителів у ході їхньої цілісної фахової підготовки є врахування принципу поетапності й послідовності, оскільки процес формування суб'єктності студентів має здійснюватися поетапно й за стадіями.

Існують етапи становлення й функціонування процесів, зорієнтованих на самоформування студентами практичної готовності до виконання певних педагогічних функцій [2, с. 113]. При цьому окремі етапи забезпечують перехід усього процесу фахової підготовки майбутніх учителів до нового якісного стану, спрямованого на подальший саморозвиток завдяки сформованій суб'єктності.

Зміст фахової підготовки майбутніх учителів має відображати взаємозв'язок загального, особливого (додаткового з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація й індивідуалізація навчання та виховання), тобто охоплювати знання й уміння, необхідні для здійснення успішної педагогічної діяльності.

Перший компонент змісту фахової підготовки майбутніх учителів включає фундаментальні знання в галузі педагогіки, яких студент набуває в процесі вивчення обов'язкових педагогічних дисциплін про закономірності, принципи й методи організації навчально-виховного процесу, про особистість учня як об'єкта або суб'єкта навчальної діяльності.

Другий компонент – дисципліни за вибором університету або студента, факультативи з урахуванням специфіки факультетів або розроблені викладачами університету авторські спецкурси. Цей цикл фахової підготовки сприятиме розвитку й становленню суб'єктності студентів за умови

самостійного вибору різних варіантів профільних дисциплін.

Третій компонент змісту передбачає безпосередньо самостійну роботу студентів за інтересами, спрямовану на розвиток творчих особистісних якостей студентів та вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Цей компонент передбачає отримання студентами можливості вільного вибору диференційних завдань, які найбільше відповідають їхнім індивідуальним особливостям.

Вочевидь, наявне в педагогічній науці розуміння змісту фахової підготовки як відображення всіх елементів соціального досвіду спонукає до того, щоб не обмежувати підготовку студентів педагогічних спеціальностей тільки педагогічним аспектом, а й створити передумови для цілісного розвитку професіоналізму, важливими складниками якого є професійна самосвідомість, самоосвіта, самовиховання, саморозвиток, самопізнання, самооцінювання, саморегуляція [1, с. 27].

Однією з необхідних умов для виявлення потенційних можливостей університетів України до фахової підготовки майбутніх учителів і формування їхньої суб'єктності вважаємо детальний аналіз навчальних планів різних спеціальностей у фаховій педагогічній підготовці, а також ознайомлення з концепціями педагогічної освіти вищих педагогічних навчальних закладів. Для вирішення цього завдання ми ознайомилися з роботою ВНЗ України, які готують педагогічні кадри, вивчили їхні навчальні плани, мали бесіди із завідувачами кафедр, дізналися про концепції педагогічної освіти в цих структурах.

У навчальних планах визначено перелік дисциплін, які вивчають студенти певних педагогічних спеціальностей, та їх розподіл за семестрами протягом усього періоду

навчання. Нас цікавить саме фахова (педагогічна) підготовка майбутніх учителів, тому ми зосередимо нашу увагу на цьому аспекті.

У контексті здійснення порівняльного аналізу навчальних планів університетів України, які займаються фаховою підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, зауважимо, що всі навчальні плани містять такі цикли: гуманітарної й соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки та фундаментальної підготовки, професійної та практичної (фахової) підготовки, дисципліни за вибором навчального закладу й варіативну частину за вибором студента, практики й курсові роботи.

Нами були проаналізовані навчальні плани тих спеціальностей, отримавши які студенти здобувають педагогічну кваліфікацію, зокрема: кваліфікацію бакалавра з філології, учителя англійської мови та зарубіжної літератури; учителя української мови і літератури, англійської мови та зарубіжної літератури; бакалавра з фізичного виховання, учителя фізичної культури; бакалавра з географії, учителя географії; бакалавра з біології, учителя біології та ін.

До першого блоку гуманітарної й соціально-економічної підготовки входить однакова кількість дисциплін у різних університетах. Так, однаковими є такі предмети, як історія України, філософія, історія української культури, політологія, фізичне виховання.

Наступний блок, поданий у навчальних планах, становить цикл фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки. У контексті нашого дослідження в цьому блоці навчальних планів нас цікавлять дисципліни професійно-педагогічної спрямованості, у межах яких ми б змогли запропонувати певні теми з формування суб'єктності студентів.

Отже, до циклу фундаментальної, природничо-наукової й загальноекономічної підготовки входять такі педагогічні дисципліни, як „Загальна педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Основи педагогічної майстерності”. До того ж зазначимо, що педагогічну дисципліну „Основи педагогічної майстерності” на певних спеціальностях було внесено до циклу підготовки за фахом і включено не в нормативну частину, а в перелік дисциплін за вибором ВНЗ. Крім того, дисципліни „Загальна педагогіка”, „Історія педагогіки” входять до складу циклу природничо-наукової підготовки за вибором ВНЗ.

У сучасному варіанті навчальних планів основна роль у формуванні суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей належить саме цим дисциплінам. На них виділено однакову кількість кредитів на семінарські та практичні заняття, на самостійну роботу – понад 50% навчального навантаження. Цілком зрозуміло, що за такий час студенти не можуть отримати той обсяг педагогічних знань, який забезпечить теоретичну підготовку студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Інші дисципліни – різні для всіх представлених ВНЗ, оскільки цей блок передбачає не загальну педагогічну підготовку, а спеціальну фахову підготовку за певною кваліфікацією. Однак зазначимо, що блок професійної та практичної підготовки передбачає нормативні компоненти й компонент за вибором ВНЗ, саме цей компонент може включати дисципліни педагогічної спрямованості.

Різними у відібраних ВНЗ за змістом і спрямованістю є предмети за вибором навчального закладу. Усі дисципліни мають певну за кваліфікацією спрямованість. На нашу думку, кваліфікаційний аспект педагогічної освіти вкрай важливий і

актуальний, оскільки без знань фахових предметів спеціаліст не може реалізуватися й бути компетентним узагалі. Натомість, ми вважаємо, що в цьому блоці проігноровано один із найважливіших аспектів, зокрема педагогічний, оскільки майбутні студенти – це насамперед майбутні педагоги з певного предмета, а психолого-педагогічний аспект має бути представлено в цьому блоці навчального плану. Виявлення цього недоліку дає підстави запропонувати й апробувати педагогічні дисципліни цього циклу.

Іншу ситуацію спостерігаємо в навчальних планах у деяких університетах, оскільки в блоці за вибором студента для формування індивідуального навчального плану посилено педагогічний складник фахової підготовки й запропоновано дисципліни за вибором. На нашу думку, у переліку дисциплін варіативної частини за вибором студентів не вистачає предмета, у контексті якого студенти педагогічних спеціальностей вивчатимуть специфіку педагогічного аспекту в межах певної дисципліни, тобто у вузькій спрямованості й у поєднанні з певною фаховою дисципліною.

Щоб з'ясувати, який зміст вкладено у фахову підготовку студентів педагогічних спеціальностей у сучасній вищій педагогічній освіті, ми проаналізували навчальні плани за цією проблемою.

Отже, аналіз змісту навчальних планів провідних університетів України дає підстави для висновку щодо недостатньої розробленості проблеми змісту педагогічної освіти студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, а також щодо відсутності висвітлення педагогічного аспекту в таких блоках навчальних дисциплін, як предмети за вибором навчального закладу й варіативна частина дисциплін за вибором студента.

Розробляючи схему технології реалізації системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, ми орієнтувалися на зміст суб'єктності, тобто на те, що мають знати й уміти майбутні вчителі в процесі фахової підготовки, та на реальну сформованість суб'єктності студентів. Нами було виявлено недостатню сформованість суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Тому в процесі здійснення педагогічного експерименту нашу увагу зосереджено саме на тому змісті, який визначав поетапний процес формування та безпосередньо динаміку суб'єктності студентів.

Важливим компонентом педагогічної системи були також методи й технології навчання, за допомогою яких розкривався зміст і досягалася головна мета – формування суб'єктності студентів. У сучасній педагогічній науці активно використовують поняття навчальних технологій, які передбачають все, що стосується процесуальної частини, – методи, форми, засоби. Найпоширеніше визначення запропоноване ЮНЕСКО: педагогічна технологія – системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Останнім часом у педагогіці набувають актуальності активні й інтерактивні технології навчання, які сприяють подоланню байдужого, формального ставлення студентів до навчання. Активна модель навчання стимулює пізнавальну активність і самостійність студентів, тобто студент постає суб'єктом навчання, виконуючи творчі завдання, застосовуючи власні знання, самостійність у роботі [3, с. 7–8].

Відповідно до такого розуміння мети, змісту й технологій як основних компонентів системи ми створили схему технології реалізації системи формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Схема технологічної реалізації системи формування суб'єктності складалася з чотирьох блоків: діагностичного, змістовно-технологічного, оцінно-рефлексивного й коригувального.

- Діагностичний блок установлював вихідний рівень сформованості суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки за допомогою методик. Зауважимо, що в наявних умовах більшість студентів не проходила спеціальну підготовку щодо формування суб'єктності, тому вихідний рівень суб'єктності зумовлено набутим майбутніми вчителями суб'єктним життєвим досвідом.

Змістовно-технологічний блок був системостворювальним, оскільки саме в ньому відбувався процес формування суб'єктності студентів. Призначення цього блоку полягало в тому, щоб у різних формах, з використанням різних технологій відтворювати суб'єктно-професійний цикл і, у кінцевому результаті, підвищувати рівень суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Запропонований спецкурс „*Суб'єктно-професійне становлення майбутніх учителів*” було впроваджено в навчальний процес упродовж семестру на третьому курсі для студентів педагогічних спеціальностей. Це невеликий період порівняно з тривалістю всього запропонованого циклу, проте спецкурс надав можливість систематизувати знання й набути суб'єктного досвіду майбутнім викладачам, заглибитися в навчальний матеріал саме з певної фахової проблеми, присвятити більше часу самостійній роботі.

Науково-педагогічний супровід відбувався динамічно, при цьому форми роботи студентів із викладачами були нетривалі порівняно зі спецкурсом, проте вони застосовувалися постійно протягом навчання студентів в університеті. Поєднання переваг спецкурсу й науково-педагогічного супроводу в єдиному суб'єктно-професійному циклі формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки за спільною метою, за цілісним змістом із використанням інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій є визначальним чинником формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на формувальному етапі експерименту.

- Оцінно-рефлексивний блок дозволив установити результати формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Ми акцентували увагу на двох аспектах: з одного боку, оцінювання визначало перспективи змін щодо професійно-педагогічного зростання майбутніх педагогів, а з іншого – студенти були активними суб'єктами власного саморозвитку в професійно-педагогічній підготовці, тому важливим, на нашу думку, було залучення самих студентів до самооцінювання, самомотивації, тобто перспектив професійного зростання, та до професійної саморефлексії. У цьому контексті ми вважаємо, що саме педагогічна виробнича практика студентів передбачала включення оцінно-рефлексивного аспекту студентів. Як уже було зазначено, усі етапи діяльності студентів у період проходження педагогічної практики охоплювали самооцінювання й саморефлексію, починаючи з цілепокладання, тобто кінцевого результату, проведення поточного контролю власної педагогічної діяльності й кінцевий результат педагогічної діяльності.

• Коригувальний блок було призначено для того, щоб допомогти студентам в індивідуальному доборі методів подолання недоліків у педагогічній діяльності, спрямувати їхню суб'єктність у певному напрямі, тобто на саморозвиток у професійно-педагогічному зростанні.

Одним із засобів утілення індивідуального підходу до фахової підготовки майбутніх учителів були консультації в будь-якому форматі (очному чи дистанційному) [4], оскільки вони спрямовані на суб'єкт-суб'єктну взаємодію кожного студента з досвідченим викладачем. Така взаємодія передбачала обговорення педагогічних проблем, пошуки ефективних рішень відповідно до індивідуальних здібностей кожного студента тощо. Самоосвіта передбачала надолуження тих знань і вмінь, які не були засвоєні в навчальному процесі університету. Опрацювання практичного досвіду стало в нагоді тим студентам, які набули теоретичних знань, натомість не знаходили шляхів їх застосування в освітній практиці. У такому разі були застосовані навчальні тренінги як інтерактивні методи, які мали на меті формування та вдосконалення суб'єктності студентів і певних умінь.

Аналіз суб'єктності студентів, самооцінювання й самокоригування відбувалося під час проведення семінарів, на підсумкових конференціях із проходження педагогічної практики, методичних консультаціях. Принциповим для розуміння системи було те, що зазначені методи й технології спрямовані саме на корекційний аспект, тобто на роботу зі студентами щодо подолання недоліків у короткий термін уже після проходження педагогічної практики.

Отже, оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у процесі

формування суб'єктності відбувалося відповідно до певних етапів формування суб'єктності майбутніх учителів, які були об'єднані спільною метою та змістом. На практиці відповідно до порівняльного аналізу навчальних планів університетів України, які займаються фаховою підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, запропоновано оновити зміст фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності, що й було реалізовано на етапі формувального експерименту, який передбачав розробку й упровадження спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення педагога”, на спеціальних семінарах і тренінгах, розробку методичних рекомендацій щодо організації та проведення педагогічної практики, а також у межах науково-педагогічного супроводу.

Подальшим перспективним напрямом вивчення проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на основі порівняльного аналізу навчальних планів університетів України та експериментального дослідження з оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів ми вважаємо розробку навчально-методичного посібника з курсу „Суб'єктно-професійне становлення педагога”.

Література

1. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14–47.

2. **Кучерявий О. Г.** Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.

3. **Пометун О.** Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.

4. **Anderson T.** Getting the mix right : An updated and theoretical rationale for interaction [Електронний ресурс] / Т. Anderson // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. – 2007. – № 4. – Режим доступу: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230>

References

1. **Dubaseniuk, O. A.** (2009). Innovatsiini osvitni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky : monohrafiia*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 14 – 47 [in Ukrainian].

2. **Kucheriavyy, O. H.** (2010). Profesiine samovykhovannia u vyshchii shkoli : navch. posib. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

3. **Pometun, O., Pyrozhenko L.** (2002) *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid. rozhenko*. Kyiv: APN [in Ukrainian].

4. **Anderson, T.** (2007). Getting the mix right : An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/149/230> [in English].

* * *

Шехавцова С. О. Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності

У статті представлено проблему оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єк-

тності. Здійснено порівняльний аналіз навчальних планів університетів України, які займаються фаховою підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, експериментальне дослідження з оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів. Визначено етапи становлення й функціонування процесів, зорієнтованих на самоформування студентами практичної готовності до виконання певних педагогічних функцій. Установлено, що етапи забезпечують перехід усього процесу фахової підготовки майбутніх учителів до нового якісного стану, спрямованого на подальший саморозвиток завдяки сформованій суб'єктності. На практиці відповідно до порівняльного аналізу навчальних планів університетів України, які займаються фаховою підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, запропоновано оновити зміст фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності, що й було реалізовано на етапі формувального експерименту, який передбачав розробку й упровадження спецкурсу „Суб'єктно-професійне становлення педагога”, на спеціальних семінарах і тренінгах, розробку рекомендацій щодо організації та проведення педагогічної практики, а також у межах науково-педагогічного супроводу.

Ключові слова: зміст фахової підготовки, суб'єктність майбутніх учителів, саморозвиток, навчальні плани, інтерактивні технології.

Шехавцова С. А. Обновление содержания профессиональной подготовки будущих учителей в контексте формирования субъектности

В статье представлена проблема обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей в контексте формирования субъектности. Выполнен

сравнительный анализ учебных планов университетов Украины, которые занимаются профессиональной подготовкой студентов педагогических специальностей, экспериментальное исследование по обновлению содержания профессиональной подготовки будущих учителей. Определены этапы становления и функционирования процессов, ориентированных на самоформирования студентами практической готовности к выполнению определенных педагогических функций. Установлено, что этапы обеспечивают переход всего процесса профессиональной подготовки будущих учителей к новому качественному состоянию, направленного на дальнейшее саморазвитие благодаря субъектности. На практике в соответствии со сравнительным анализом учебных планов университетов Украины, которые выполняют профессиональную подготовку студентов педагогических специальностей, было предложено обновить содержание профессиональной подготовки будущих учителей в контексте формирования их субъектности; был разработан и внедрен на этапе формирующего эксперимента спецкурс „Субъектно-профессиональное становление педагога” на специальных семинарах и тренингах, рекомендации по организации и проведению педагогической практики, а также рекомендации в рамках научно-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, субъектность будущих учителей, саморазвитие, учебные планы, интерактивные технологии.

Shekhavtsova S. O. Updating Future Teachers' Training Content in the Context of the Subjectness Development

The article deals with the problem of updating the training content of future teachers

in the context of subjectness development. A comparative analysis of the curricula of Ukrainian universities, which are engaged in professional training of students of pedagogical specialties, and an experimental research on updating the content of future teachers' professional training have been carried out. The stages of formation and functioning of processes aimed students' self-formation their practical readiness to perform certain pedagogical functions are determined. The stages of the transition of the entire process of future teachers' professional training to a new qualitative state aimed at further self-development through subjectivness have been determined. In practice, in accordance with the comparative analysis of the curricula of Ukrainian universities, which carry out teachers' training, it was proposed to update the content of the future teachers' training in the context of their subjectness development. The special course "Subject-professional formation of the teacher" was developed and implemented at the stage of the forming experiment, at special seminars and trainings, recommendations on the organization and conduct of pedagogical practice, as well as recommendations within the framework of scientific and pedagogical support.

Keywords: teachers' training content, future teachers' subjectness, self-development, curricula, interactive technologies.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО

СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

КАЛІНІНА І. М.

УДК 371.13.:373.61

У СУЧАСНИХ умовах розвитку України вимоги до рівня підготовки управлінських кадрів, особливо у сфері державного управління, різко зростають. Сьогодні професіоналізм державного службовця – це не тільки його компетентність у різних галузях знань, його висока кваліфікація, яка є необхідною для успішної роботи в галузі управління. У нестабільному соціо економічному оточенні, ситуаціях частих та швидких змін від державного службовця вимагають уже не просто відтворення раніше засвоєних взірців і способів дій, але й розробку нових, а також постійний розвиток не тільки в професійному, але й особистісному аспектах. У першу чергу це стосується державних службовців на початкових етапах їхньої службової кар'єри, у перші роки управлінської діяльності. Ідеться про їхню адаптацію до нового професійного середовища. У цьому випадку адаптація особистості є не що інше як входження, ідентифікація особистості з професійною сферою, включення нових професійних цінностей в особистісний простір. Інакше кажучи, мовиться про особистісно-професійне становлення молодих держав-

них службовців, які розпочинають свою професійну діяльність. Цей процес включає низку аспектів (діагностичний, організаційний, управлінський та ін.), але серед них одним із найважливіших є педагогічний, який передбачає цілеспрямовану, спеціально організовану, змістовно й технологічно розроблену діяльність із формування системи професійно важливих якостей, засвоєння предметної діяльності у сфері управління, накопичення досвіду державної служби, входження й адаптації до професійного середовища. В умовах діяльності державних органів, де штат не містить професійних психолого-педагогічних працівників, цей процес може бути ефективно організований як педагогічна підтримка особистісно-професійного становлення держслужбовців і здійснюватися відповідними кадровими службами, керівниками підрозділів і фахівцями в межах підвищення кваліфікації держслужбовців. Особливість педагогічної підтримки в структурах держслужби складається з того, що вона спрямована на формування в молодих співробітників бажання отримати допомогу від більш освіченого колеги або керівника.

Така підтримка формує позитивне ставлення до служби, праг-

нення зробити кар'єру, підвищити свій професійний рівень, позбутися помилок і комплексів. Аналіз наукових праць свідчить, що зазначену проблему досліджують учені таких галузей знань, як педагогіка (В. Андрущенко, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, Н. Протасова, С. Сисоєва та ін.), психологія (Г. Балл, О. Бодальов, І. Зимня, С. Максименко, В. Моляко, В. Москаленко, Л. Нестеренко та ін.), державне управління (Г. Атаманчук, Д. Дзвінчук, О. Мельников, Т. Кошова, М. Рубакевич, Л. Нестеренко, І. Нинюк, В. Олуйко, С. Калашникова та ін.), бізнес-управління (Л. Бондарева, Л. Карамушко, А. Орлов, О. Романовський, Г. Чередніченко та ін.), управління освітою (В. Берська, Л. Даниленко, Л. Васильченко, Г. Єльнікова, Л. Кравченко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.), акмеологія (О. Анісімов, В. Гладкова, А. Деркач, О. Огнев та ін.), андрогогіка (С. Вершловський, С. Змеєв, О. Огієнко, Н. Протасова, С. Сигаєва та ін.). За кордоном проблему вивчали такі науковці, як У. Байхем, П. Лоранж, А. Манфрод, Г. Мінсберг, Дж. Равен, Т. Орджи, Н. Хейз та ін.

Незважаючи на достатньо великий обсяг наукових знань із проблеми дослідження, наукових праць із позицій педагогічної підтримки, що спирається на акмеологічний і системний підходи, до цих пір не існує, хоча саме така підтримка найбільш адекватна завданням особистісно-професійного становлення держслужбовця.

Виходячи з цього, *метою статті* є визначення наукового поняття „педагогічна підтримка”, його змістовна характеристика й формулювання особливостей її застосування в процесі адаптації державних службовців до управлінської діяльності.

Ідеї педагогічної підтримки отримали найбільший розвиток у працях

О. Газмана та його учнів, які вперше підійшли до вивчення процесів виховання й освіти з двох боків: соціалізації та індивідуалізації особистості. Соціалізація спрямована на придбання людиною здібності до „адаптивної активності” та здійснюється на практиці і під впливом стихійних чинників, і під впливом цілеспрямованих процесів навчання та виховання. Як відзначають багато авторів, процеси навчання й виховання спрямовані на залучення дитини до належного, тобто до пізнавальної або моральної норми, здійснюване в рамках „педагогічної необхідності”. У сучасну „педагогічну необхідність” вписуються гуманні взаємини між дітьми й учителями, пропагуються гуманні цінності, демократичні засоби організації життя дитячого співтовариства. Разом з тим вона, як і раніше, реалізується авторитарними заходами. На подолання цього авторитаризму й спрямована педагогічна підтримка. Під терміном „педагогічна підтримка” О. Газман розумів „процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя” [4, с. 74].

Говорячи про прояви самості людини, він торкався процесів самосвідомості, саморозвитку, самодіяльності, самовизначення, самореалізації. На його думку, усі вони рівною мірою стосуються сфери її здоров'я, навчання, спілкування, творчості, дозвілля, потребують педагогічної підтримки та є її проблемами. При цьому О. Газман відзначає, що педагогічна підтримка в гуманістичному підході до освіти включає три провідних напрями реальної педагогічної діяльності:

1) забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для розвитку „самості”, для саморозвитку (через механізми самосвідомості, рефлексії, самоаналізу, цілепокладання, фізичного й психічного захисту, діяльностей самоздійснення); 2) створення сприятливих умов (середовища проживання) для психологічного й біологічного існування та розвитку дитини; 3) організація олюдненого мікросоціального середовища (гуманістичне ставлення, спілкування, творча діяльність, психологічний клімат та ін.) як продукту активності дітей і дорослих.

Отже, сучасні виховні системи при різних концепціях, покладених у їхню основу, так або так виводять на ідею педагогічної підтримки, яка отримує все більш широку популярність у педагогіці. Поняття „педагогічна підтримка” має різний зміст. Так називають діяльність різних служб суспільства, що займаються охороною й захистом соціальних прав дітей. Теоретичний аналіз показав, що за своєю суттю *педагогічна підтримка* – це система педагогічної діяльності, що розкриває особистісний потенціал людини, яка включає допомогу учням, учителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів. Педагогічна підтримка – це особлива технологія освіти, яка відрізняється від традиційних методів навчання й виховання тим, що здійснюється саме в процесі діалогу та взаємодії дитини й дорослого і припускає самовизначення дитини в ситуації вибору та подальше самостійне вирішення нею своєї проблеми.

Автор цієї концепції О. Газман визначив цей напрям як педагогіку свободи, мета якої – розробити заходи для формування волевільної особистості [2; 3].

Проблема освіти особистості в педагогіці свободи постає як проблема

індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес – як суб'єкт – суб'єктивні відносини, співпраця дорослого й дитини, у яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами та досвідом. Гідна людини мета виховання – розвиток її вільної індивідуальності, зрозумілої не як самодостатність, незалежність кожного від усіх, а як така свобода, яка реалізується через відповідальне служіння іншим, виявляється у зв'язках з іншими людьми. У цьому О. Газман убачав сутність гуманістичної позиції педагога [5; 6].

В. Бедерханова виділяє чинники, які зумовлюють розвиток такої гуманістичної позиції педагога.

1. *Суб'єктивні або особистісні, внутрішні*, пов'язані з самосвідомістю педагога, його самоактуалізацією, прийняттям ним основних гуманістичних цінностей, розвитком рефлексивних і проєктивних здібностей, спрямованістю, компетентністю, умілістю, задоволеністю, творчістю.

Ці чинники автор описує через такі ознаки, як:

- потреба в особистісному саморозвитку;
- ставлення до іншого як самоцінності;
- упевненість у можливостях і здібностях кожного учня;
- мотиваційна спрямованість на іншого;
- готовність до відкритого спілкування;
- установка на діалог;
- емоційна саморегуляція;
- здібність до взаємодії; емпатійне розуміння замість оцінного; відчуття емоційного настрою групи і людини, прийняття його;
- педагогічний такт, делікатність.

2. *Об'єктивні або зовнішні*, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в гуманістичній парадигмі. Вони слугують регулювальною основою професійного та особистісного самовизначення й розвитку педагога, який:

- зорієнтований на розвиток вихованця;
- створює умови для самовизначення, самореалізації, допомагає в особистісному розвитку, актуалізує мотиваційні ресурси людини;
- володіє технологією індивідуальної та групової роботи, активно бере участь у груповій взаємодії, постає як джерело різноманітного досвіду, до якого завжди можна звернутися за допомогою;
- уміє працювати в діалогічних формах і ситуації вибору;
- забезпечує співпрацю в прийнятті рішення, використовує договір як засіб взаємодії з іншими людьми; створює довірчу атмосферу у взаємодії.

3. *Об'єктивно-суб'єктивні*, пов'язані з організацією професійного середовища, професійністю керівників, якістю управління з такими ознаками:

- наявність рефлексивно-інноваційного середовища;
- атмосфера установи, яка характеризується довірливістю, відкритістю, спільною діяльністю й спільною творчістю;
- об'єктивізація в колективі особистісних цінностей і смислів; наявність зворотного зв'язку в інформації про стан, розвиток, труднощі й проблеми молодих співробітників;
- керування за „горизонтальним принципом”, особистісно зорієнтований підхід до організації методичної (кадрової) служби [2, с. 24–33].

Сьогодні в педагогічній науці авторитет О. Газмана та його учнів в обґрунтуванні

науково-концептуальних засад, змісту й побудови системи педагогічної підтримки незаперечний.

Разом з тим численні педагогічні дослідження останніх років, які виконані вітчизняними та зарубіжними вченими, показують великий розкид думок, позицій, поглядів на цей феномен. Кожне з них по-своєму цікаве й може бути використане як науковий орієнтир у теоретично-прикладному дослідженні. Педагогічна підтримка отримує популярність у сучасній європейській освіті, яка своєю головною метою вважає наділення особистості сильною, життєвою мотивацією, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і засобів їх реалізації.

Звернення до психолого-педагогічної літератури дозволило в загальному вигляді визначити педагогічну підтримку як сучасну категорію педагогіки особистісно зорієнтованої освіти, яка інтенсивно розробляється в останні десятиліття та має неоднозначне тлумачення.

Аналіз педагогічних досліджень дозволяє нам розглядати *педагогічну підтримку* як:

- фундаментальне поняття, яке відображає реальне й повсякденне явище педагогічної практики та виражає суттєві властивості (норми) педагогічної діяльності нового типу, зорієнтованого на саморозвиток кожної дитини (Н. Крилова);
- превентивну й оперативну допомогу дітям у вирішенні індивідуальних проблем (О. Газман);
- професійну кооперацію фахівців із забезпечення індивідуального розвитку дитини в межах соціокультурного простору й простору її життєдіяльності (С. Юсфін);

● специфічну педагогічну діяльність, спрямовану на становлення індивідуальності дитини (А. Бояринцева);

● діяльність дорослого, яка спрямована на суб'єктність й індивідуальність дитини як здібності особистості до перетворювального ставлення до власної життєдіяльності (С. Ісаєв, В. Слободчиков);

● діяльність педагога, яка спрямована на спільний з учнем аналіз його освітньої траєкторії, на допомогу в самовизначенні (О. Гольдін);

● діяльність професійних педагогів з надання оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, які пов'язані з фізичним і психічним здоров'ям, соціальним і економічним становищем, успішним просуванням у навчанні, у прийнятті шкільних правил; з життєвим, професійним, етичним вибором (Т. Фролова).

Нам близька позиція Т. Строкової, яка вважає, що педагогічна підтримка більш повно відображається у двох підходах до її визначення – вузькому й широкому. Вузький смисл асоціюється з допомогою педагога, його сприянням у вирішенні проблем, пов'язаних з навчанням, спілкуванням, здоров'ям, самовизначенням. Широка інтерпретація пов'язана зі створенням безпечного середовища, необхідних умов для розвитку й саморозвитку дітей, розкриття й реалізації їхніх внутрішніх сил, формування здібності до самостійних дій. Педагогічну підтримку вона трактує як систему заходів, які забезпечують самореалізацію підлітків у різних видах діяльності. Ця частина професійної діяльності педагогів відображає їхнє гуманне ставлення до дітей, сприяє створенню комфортного мікроклімату й демократизації освітнього процесу загалом [15, с. 34–39].

Детальну змістовну трактовку розгляданому феномену дає Н. Крилова,

яка відмічає, що педагогічна підтримка педагога відрізняється від традиційних методів навчання й виховання тим, що здійснюється в процесі його діалогу та взаємодії з дитиною. Вона завжди припускає самовизначення дитини в ситуації вибору й подальше самостійне вирішення проблеми. Педагогічна підтримка – діяльність педагога, яка можлива лише при наявності в нього гуманістичної позиції. У широкому соціокультурному контексті вона розглядається як елемент будь-якого співробітництва і взаємодії, оскільки вона проявляється як позитивне ставлення до діяльності людини й готовність сприяння її починанням і самореалізації, що передбачає товариські стосунки [10; 11, с. 193].

Подальший теоретичний аналіз поняття педагогічна підтримка дозволяє нам слідом за Т. Шалавіною дійти висновку, що словосполучення педагогічна підтримка достатньо широко використовується при позначенні найрізноманітніших педагогічних, психологічних і соціальних феноменів. Проте виявляється явний глибокий смисловий збіг підтримки та сутності психолого-педагогічної допомоги особистості в складний період її самовизначення. Педагогічна підтримка поряд з навчанням і вихованням є самоцінною, самостійною професійною діяльністю зі створення умов для розвитку учня, центральним принципом якої є цінність особистого вибору людини, його самовизначення в значущих життєвих ситуаціях, а основним змістом – індивідуалізація [17, с. 101].

Розглядаючи педагогічну підтримку щодо професійної діяльності молодих державних службовців, на наш погляд, слід ураховувати низку обставин. *По-перше*, багато змістовних компонентів педагогічної підтримки дітей, а також технології їх здійснення не можуть бути застосовні в

нашому випадку, оскільки йдеться про фахівців з досвідом роботи, які проявили здібності до управлінської діяльності. *По-друге*, перехід на державну службу об'єктивно припускає визначення людиною себе в новій професії, у нових людських стосунках і соціальних контактах. Здатність державного службовця адаптуватися до нової професії, до нової підвищеної особистої відповідальності багато в чому залежить від усвідомлення й прийняття ним власних переконань, мотивів, цінностей, установок, часто і принципів життя.

По-третє, перехід на державну службу спонукає фахівця набувати нові знання й форми поведінки, засвоювати норми й правила. Яку спрямованість набудуть ці нові якості, залежить від багатьох умов діяльності, активності, життєвої позиції особистості.

По-четверте, теоретичний аналіз праць вітчизняних і зарубіжних авторів свідчить про доцільність використання можливостей педагогічної підтримки як особливого виду професійної діяльності структур державної служби для вирішення завдань щодо адаптації молодих співробітників до службової діяльності.

По-п'яте, мета педагогічної підтримки в контексті нашої дослідницької роботи полягає в активізації внутрішньоособистісних чинників формування професіоналізму держслужбовця-початківця на основах глибокого знання рушійних сил, мотивів, потреб, життєвих планів і ціннісних орієнтацій молодих співробітників.

По-шосте, під педагогічною підтримкою процесу адаптації молодих державних службовців до управлінської діяльності будемо розуміти систему педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал людини, що включає в активність

механізми саморозвитку, самовдосконалення й виводить особистість на новий якісний рівень життєдіяльності і професійної майстерності, коли результат активності людини мотивує її на подальше зростання й розвиток.

Усе викладене вище дозволяє нам стверджувати, що *педагогічна підтримка процесу адаптації державних службовців до управлінської діяльності* розглядається в якості заходів, які слугують: 1) наданням практичної допомоги в збереженні й зміцненні позитивної спрямованості держслужбовця-початківця; 2) посиленню їх суспільно зорієнтованих цілей суб'єктивних відносин з іншими; 3) визначенню ступеня й форм активності в процесі управлінської діяльності; 4) створенню умов для особистісного зростання й неперервного професійного саморозвитку. Усі вони повинні бути систематизовані й змістовно зорієнтовані на практичну діяльність з надання різного виду педагогічної підтримки.

Практичний досвід державної служби дозволяє нам виділити три види або напрями педагогічної підтримки: 1) інформаційно-інтелектуальну; 2) емоційну; 3) організаційно-технологічну підтримку професійної активності. Прокоментуємо обґрунтування й реалізацію кожного напрямку педагогічної підтримки за трьома рівнями її здійснення, які в сукупності становлять певний алгоритм як сукупність і послідовність дій з проектування й реалізації педагогічної підтримки. Цей алгоритм включає дії на науково-практичному рівні, під час яких проводиться теоретико-концептуальне осмислення роботи з кожного напрямку. Далі на науково-прикладному рівні визначаються види додатків концептуальних і теоретичних досліджень, проводиться розробка нових освітніх засобів, які реалізуються на рівні практики.

Інформаційно-інтелектуальна підтримка на науково-практичному рівні роботи повинна включати створення концепції професійної взаємодії держслужбовця з керівниками, колегами й підлеглими. Крім того, повинні розроблятися теоретичні засади для різних видів занять (проблемних груп, тематичних семінарів) з розвитку інтелектуальних можливостей. Науково-прикладний аспект роботи ми пов'язуємо з розробкою інформаційних технологій з метою модернізації інформаційних і інтелектуальних складників засобів активного навчання в процесі підвищення кваліфікації держслужбовців. У практичному плані інформаційно-інтелектуальна підтримка повинна і сприяти більш повному швидкому інформуванню, і загалом розширенню інформаційного простору в службовій діяльності молодих держслужбовців. Здійснюватися інформаційно-інтелектуальна підтримка повинна шляхом переходу держслужбовця від використання спеціальної службової, загальнодоступної й соціально-культурної інформації до освоєння засобів її пошуку, упорядкування, зберігання, а потім – до продукування професійного досвіду. На кожному етапі здійснення інформаційно-інтелектуальної підтримки повинні використовуватися різноманітні методи освоєння необхідної службової й суспільно-політичної інформації.

Емоційна підтримка повинна проводитися через супроводження становлення фахівця від пізнання своїх емоційних особливостей і їх ситуативних проявів до організації індивідуальної самостійної роботи зі збереження свого психічного здоров'я. У якості конкретних методів роботи з молодим держслужбовцем повинна використовуватися ситуативна й особистісна діагностика та самодіагностика, а також

консультативна, корекційно-розвивальна й психопрофілактична робота з розвитку вмінь емоційної саморегуляції. Практичній роботі з надання емоційної підтримки держслужбовцем передують розробка концепції – рівневої моделі сприяння збереженню психологічного здоров'я в умовах інтенсивної управлінської діяльності. На основі такої моделі повинні розроблюватися програми для керівників та їхніх підлеглих з організації профілактики „синдрому професійного вигорання”. Рівні розробки концептуальної моделі припускають можливість теоретично передбачити ознаки і ступінь прояву цього синдрому та своєчасно вжити практичних заходів.

Організаційно-технологічна підтримка професійної активності припускає створення й використання форм і методів активної психолого-педагогічної роботи. Ці форми й методи конструюються згідно з програмою сприяння особистісного становлення та професійної адаптації державних службовців. В основі програми лежить, по-перше, групова розвивальна робота у формі семінарів, конференцій, тренінгів; по-друге, індивідуальна консультативна робота керівників і фахівців кадрової служби.

Підводячи підсумки викладеного вище, доходимо низки висновків узагальнювального характеру.

1. Ідеї педагогічної підтримки в сучасній педагогічній науці і практиці набувають усе більшої затребуваності й постають як теоретичні засади сучасних гуманістичних освітніх систем.

2. Педагогічна підтримка постає як особлива технологія освіти, яка відрізняється від традиційних методів тим, що здійснюється в процесі діалогу і взаємодії суб'єкта та об'єкта навчання, припускає самовизначення того, кого навчають, у ситуації вибору й подальше самостійне розв'язання ним своєї проблеми.

3. Особливість прийняття педагогічної підтримки в контексті завдань особистісно-професійного становлення держслужбовців у процесі їхньої адаптації до управлінської діяльності полягає в активізації внутрішньоособистісних чинників формування професіоналізму держслужбовця-початківця на основах глибокого знання рушійних сил, мотивів, потреб, життєвих планів і ціннісних орієнтацій молодих співробітників.

4. Під педагогічною підтримкою процесу адаптації молодих державних службовців до управлінської діяльності будемо розуміти систему педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал людини, що включає в активність механізми саморозвитку, самовдосконалення і виводить особистість на новий якісний рівень життєдіяльності і професійної майстерності, коли результат активності людини мотивує її на подальше зростання й розвиток.

5. В адаптації держслужбовців ми виділяємо три напрями педагогічної підтримки: інформаційно-інтелектуальну, емоційну та організаційно-технологічну. Усі вони зорієнтовані на надання практичної допомоги в збереженні позитивної спрямованості особистості, створення умов для особистісного зростання й безперервного професійного розвитку та посилення їх суспільно зорієнтованих цілей, цінностей і взаємин з іншими людьми.

Перспективним напрямком подальшого дослідження педагогічної підтримки в процесі адаптації молодих державних службовців є пошук і конструювання ефективних форм і методів педагогічної

підтримки, які максимально враховують специфіку управлінської діяльності і психологічні особливості особистості фахівців

Література

1. **Анохина Т. В.** Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности в образовании. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 71–80.

2. **Бедерханова В. П.** Аукцион педагогических проблем, или средство творческого саморазвития детей и взрослых : Проектирование / В. П. Бедерханова // Директор шк. – 2001. – № 6. – С. 24–33.

3. **Бевз О. П.** Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. П. Бевз. – Умань, 2012. – 23 с.

4. **Газман О. С.** Воспитание: цели, средства, перспективы / О. С. Газман // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 221–237.

5. **Газман О. С.** Гуманизм и свобода: Введение в гуманистическую педагогику / О. С. Газман // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1990. – С. 1–13.

6. **Газман О. С.** От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 10–37.

7. **Газман О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Клас. рук. – 2000. – № 3. – С. 6–33.

8. **Газман О. С.** Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман ; сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М. : МГУ, 2002. – 127 с.

9. Гольдин А. М. Школа-парк как одна из моделей свободного образования / А. М. Гольдин // Пед. технологии. – 1998. – № 4. – С. 43 – 54.

10. Крылова Н. Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение / Н. Б. Крылова // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ульяновск : УлГПУ, 2005. – С. 193 – 201.

11. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребёнка и взрослого / Н. Б. Крылова // Клас. рук. – 2000. – № 3. – С. 2 – 104.

12. Михайлова Н. Н. Педагогическая поддержка и международный опыт / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Клас. рук. – 2000. – № 3. – С. 81 – 87.

13. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с.

14. Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя / С. И. Попова. – М. : Центр „Педагогический поиск”, 2005. – 176 с.

15. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике / Т. А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 34 – 39.

16. Фролова Т. М. Индивидуальная поддержка школьников / Т. М. Фролова // Воспитательная система школы: проблемы управления: Очерки прагматической теории. – М., 1997. – С. 42 – 49.

17. Шалавина Т. И. Особенности педагогической поддержки профессионального самоопределения учащейся молодежи / Т. И. Шалавина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 3(7). – С. 101 – 105.

References

1. Anokhina, T. V. (1996). Pedagogicheskaja podderzhka kak realnost sovremennogo obrazovaniia. *Novye tcennosti v obrazovanii*, 6, Moscow, 71 – 80 [in Russian].

2. Bederkhanova, V. P. (2001). Auktcion pedagogicheskikh problem, ili sredstvo tvorcheskogo samorazvitiia detei i vzroslykh: Proektirovanie. *Direktor shkoly*, 6, 24 – 33 [in Russian].

3. Bevz, O. P. (2012). Pedagogichna pidtrimka osobistisnogo samorozvitku obdarovanikh pidlitkiv u shkolakh USA. *Extended abstract of candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].

4. Gazman, O. S. (1989). Vospitanie: tseli, sredstva, perspektivy. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. Moscow, 221 – 237 [in Russian].

5. Gazman, O. S. (1990). Gumanizm i svoboda: Vvedenie v gumanisticheskuiu pedagogiku. Moscow [in Russian].

6. Gazman, O. S. (1996). Ot avtoritarnogo obrazovaniia k pedagogike svobody. *Novye tcennosti obrazovaniia*, 6. Moscow [in Russian].

7. Gazman, O. S. (2000). Pedagogika svobody: put v gumanisticheskuiu tcivilizaciiu XXI veka. *Klassnyi rukovoditel*, 3, 6 – 33 [in Russian].

8. Gazman, O. S. (2002). Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoi pedagogiki k pedagogike svobody. Moscow: MGU [in Russian].

9. Goldin, A. M. (1998). Shkola-park kak odna iz modelei svobodnogo obrazovaniia. *Pedagogicheskie tekhnologii*, 4, 43 – 54 [in Russian].

10. Krylova, N. B. (2005). Pedagogicheskaja podderzhka i vospityvaiushchee obshchenie. *Sotc.-pedagogicheskie problemy tcennostnogo samoopredeleniia lichnosti*: Proceedings of the

5th All-Russian Scientific and Practical Conference. Ulianovsk: UIGPU, 193 – 201 [in Russian].

11. Krylova, N. B. (2000). Pedagogicheskaiа, psikhologicheskaiа i npravstvennaia podderzhka kak prostranstvo lichnostnykh izmenenii rebenka i vzroslogo. *Klassnyi rukovoditel*, 3, 2 – 104 [in Russian].

12. Mikhailova, N. N. (2000). Pedagogicheskaiа podderzhka i mezhdunarodnyi opyt. *Klassnyi rukovoditel*, 3, 81 – 87 [in Russian].

13. Slastenin, V. A., Kolesnikova I. A. (Ed.) (2006). Pedagogicheskaiа podderzhka rebenka v obrazovanii. Moscow: Akademiia [in Russian].

14. Popova, S. I. (2005). Pedagogicheskaiа podderzhka v rabote uchitelia i klassnogo rukovoditelia. Moscow: Tcentr "Ped. poisk" [in Russian].

15. Strokovа, T. A. (2002). Pedagogicheskaiа podderzhka i pomoshch v sovremennoi obrazovatelnoi praktike. *Pedagogika*, 4, 34 – 39 [in Russian].

16. Frolova, T. M. (1997). Individualnaia podderzhka shkolnikov. Vospitatelnaia sistema shkoly: problemy upravleniia: Ocherki pragmaticheskoi teorii. Moscow, 42 – 49 [in Russian]

17. Shalavina, T. I. (2012). Osobennostipedagogicheskoi podderzhki professionalnogo samoopredeleniia uchashcheisia molodezhi. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 3 (7), 101 – 105 [in Russian].

* * *

Калініна І. М. Феномен педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення державних службовців

У статті розкрито сутнісні характеристики педагогічної підтримки як одного з провідних напрямів розвитку сучасної гуманістичної педагогіки, проаналізовано різні наукові підходи до формулювання

поняття „педагогічна підтримка” та реалізації її ідей у практичній педагогічній діяльності. В основу авторського поняття цього феномену покладено особистісно зорієнтований підхід, що націлює на підтримку сил саморозвитку та суб'єктної позиції особистості. Педагогічна підтримка розглядається як спосіб співпраці та ідеологічної взаємодії керівників, спеціалістів кадрових служб, колег із молодими державними службовцями в процесі їх адаптації до управлінської діяльності. Під педагогічною підтримкою процесу адаптації державних службовців до управлінської діяльності розуміється система педагогічної роботи, що розкриває особистісний потенціал людини, який активізує механізми саморозвитку, самовдосконалення й виводить особистість на новий якісний рівень життєдіяльності та професійної майстерності, коли результат активності людини мотивує її на подальше зростання і розвиток. Реалізація педагогічної підтримки включає три основних напрями: інформаційно-інтелектуальну підтримку, емоційну підтримку, організаційно-технологічну підтримку.

Ключові слова: педагогічна підтримка, особистісно зорієнтований підхід, професійна адаптація, саморозвиток, державна служба.

Калинина И. Н. Феномен педагогической поддержки личностно-профессионального становления государственных служащих

В статье раскрываются существенные характеристики педагогической поддержки как одного из ведущих направлений развития современной гуманистической педагогики, анализируются различные научные подходы к формулировке понятия „педагогическая поддержка” и реализации

её идей в практической педагогической деятельности. В основу авторского понятия этого феномена положен личностно-ориентированный подход, который нацеливает на поддержку сил саморазвития и субъектной позиции личности. Педагогическая поддержка рассматривается как способ сотрудничества и идеологического взаимодействия руководителей, специалистов кадровых служб, коллег с молодыми государственными служащими в процессе их адаптации к управленческой деятельности. Под педагогической поддержкой процесса адаптации государственных служащих к управленческой деятельности понимается система педагогической работы, раскрывающая личностный потенциал человека, который активизирует механизмы саморазвития, самосовершенствования и выводит личность на новый качественный уровень жизнедеятельности и профессионального мастерства, когда результат активности человека мотивирует его на дальнейший рост и развитие. Реализация педагогической поддержки включает три основных направления: информационно-интеллектуальную поддержку, эмоциональную поддержку, организационно-технологическую поддержку.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, личностно-ориентированный подход, профессиональная адаптация, саморазвитие, государственная служба.

Kalinina I. M. The Phenomenon of Pedagogical Support of the Personal and Professional Development of Civil Servants

The article reveals the essential characteristics of pedagogical support as one of the leading directions in the development of modern humanistic pedagogy. Various scientific approaches to the formulation of the “pedagogical support” concept and the realization of its ideas in practical pedagogical activities are analyzed. The author's concept of this phenomenon is based on a person-centered

approach, which aims at supporting the forces of self-development and the personal subject position. Pedagogical support is considered as a way of cooperation and ideological interaction of managers, specialists of personnel services, colleagues with young civil servants in the process of their adaptation to management activities. We understand the pedagogical support of the process of adaptation of civil servants to management activities as a system of pedagogical work that can reveal the person's individual potential to activate the self-development and self-improvement mechanisms, and bring the person to a new qualitative level of life and professional skills, when the result of human activity motivates him to further growth and development. The implementation of pedagogical support includes three main areas: information and intellectual support, emotional support, organizational and technological support.

Keywords: pedagogical support, the person-centered approach, professional adaptation, self-development, civil service.

Стаття надійшла до редакції 09.11.2017 р.

Прийнято до друку 21.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ТРУДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

В РЕГІОНАЛЬНИХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

ПОЛІЩУК О. А.

УДК № 376-056.2/3:364-786-028.46
(477.6) (045)

СУЧАСНА соціальна політика України гарантує забезпечення конституційних прав громадян на рівний доступ до всіх суспільних сфер, зокрема й трудової, на захист інтересів усіх суб'єктів соціуму, які цього потребують. Відповідно до положень Конституції України кожному громадянину держави незалежно від рівня здоров'я та психофізичних можливостей гарантовано право на працю, вільне обрання професії та можливість заробляти собі на життя працею.

Зазначене актуалізує проблему трудової реабілітації та працевлаштування осіб з інвалідністю, що відзначено в Конституції України, Законах України „Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, „Про соціальні послуги”, „Про реабілітацію інвалідів в Україні”, де наголошено на необхідності створення умов для усунення обмежень життєдіяльності осіб з особливими потребами, розробки системи відновлення й компенсації їхніх порушених або втрачених здатностей до побутової,

професійної, суспільної діяльності, розширенні видів і форм реабілітаційних заходів тощо.

Спираючись на положення зазначених вище документів, наголосимо на надзвичайній актуальності розробки системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в сучасних соціально-економічних умовах нашої держави. У цьому напрямі вітчизняні та зарубіжні вчені проводили численні розвідки, спрямовані на вивчення особливостей соціально-психологічного розвитку та соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку (В. Бондар, О. Хохліна, В. Блейхер, В. Лубовський, Г. Костюк, В. Синьов, О. Глоба, В. Григоренко та ін.); здійснено низку вітчизняних докторських досліджень (Ю. Вихляєв, І. Ляхова, Л. Куненко, Д. Шульженко та ін.), присвячених висвітленню методологічних засад навчання, виховання, розвитку й дидактичної корекції функціонального стану дітей та молоді з обмеженням життєдіяльності.

Питання профорієнтації осіб з інвалідністю стали предметом наукових розвідок Г. Мулярчук, Г. Онкович, Л. Храпиліної, Р. Кравченко, С. Кавокіна, К. Бондарчука. Технологічні аспекти професійної освіти осіб з обмеженнями здоров'я знайшли своє відобра-

ження в працях М. Бірюкової, Н. Долматової, В. Подшивалкіної, О. Скідіна та ін.

Методологічні засади соціальної роботи з людьми з обмеженими можливостями здоров'я розроблено в студіях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як Л. Волинець, А. Капська, І. Зверева, В. Алфімов, Н. Ничкало, Л. Міщик, С. Харченко, Ю. Мацкевіч, А. Мудрик, О. Киричук та ін. У науці в педагогічному та соціально-педагогічному контексті ґрунтовно розроблено проблеми соціалізації, розвитку соціальності, освіти, професіоналізації, а також соціально-педагогічної допомоги та підтримки в процесі інтеграції в суспільство осіб з інвалідністю (М. Андрєєва [1], О. Рассказова [4], Н. Теплова [5], В. Тесленко [6], О. Фудорова [7], М. Чайковський [8] та ін.). Соціально-педагогічні основи соціальної реабілітації та ресоціалізації різних соціальних груп у роботі реабілітаційних центрів та інших соціальних осередків розкрито О. Караман [2], С. Коношенком [3], Ю. Чернецькою [9], В. Шпак [10] та ін.

Незважаючи на досить ґрунтовну розробленість порушеної проблеми, у зарубіжній та вітчизняній літературі питання організації процесу професійної орієнтації та трудової реабілітації осіб з обмеженими психофізичними можливостями залишаються недостатньо розкритими з погляду системного підходу на засадах міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами.

Виходячи з цього, *метою статті* є оприлюднення досвіду реалізації науково обґрунтованої та розробленої нами системи

трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів.

Теоретичним підґрунтям розробки системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в регіональних реабілітаційних центрах слугували концептуальні засади соціальної роботи як інтегративної галузі наукових знань, провідні загальнонаукові положення системного підходу до аналізу соціально-педагогічних явищ (С. Харченко, В. Докучаєва, Л. Першин, Н. Ткачова та ін.), концепції особистісно-діяльнісного підходу до розвитку людини (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.), базові засади технологічного (В. Безрукова, В. Беспалько, С. Сисоєва, Г. Селевко та ін.) підходу до соціалізації, освіти та виховання, професіоналізації та трудової адаптації особистості; принципи демократизації та гуманізації соціальної сфери суспільства.

Наголосимо, що застосування зазначених вище підходів до порушеної проблематики забезпечує обґрунтування трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я як системи, що поєднує такі складники: цільовий (соціальне замовлення, мета, завдання, принципи), суб'єкт-суб'єктний (об'єкт та суб'єкти трудової реабілітації), змістово-технологічний (зміст, форми, методи, засоби), результативний (результат реабілітаційного процесу та критерії й показники щодо його оцінки) компоненти системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я (Рис. 1).



Рис. 1. Система трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я

Теоретична розробка системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я створила підстави для науково обґрунтованого й практично доцільного їх упровадження в діяльність регіональних реабілітаційних центрів у ході формувального експерименту, докладний опис якого наведено нижче.

Експериментальну роботу виконано при підтримці Департаменту соціального захисту населення Луганської обласної військово-цивільної адміністрації на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), Луганського міжрегіонального центру професійної, медико-фізичної та соціальної реабілітації інвалідів, Комунальної установи „Луганський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів „Відродження”, Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів „Надія” (м. Красний Луч), 20 відділень реабілітації інвалідів Луганської області, Луганського обласного центру зайнятості, обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Всеукраїнської громадської організації інвалідів „Інститут соціальної політики” (м. Київ). У дослідженні взяли участь 116 молодих осіб з обмеженими можливостями здоров'я: 56 осіб експериментальної групи (ЕГ) і 60 осіб контрольної групи (КГ).

Формувальний етап експерименту включав упровадження розробленої нами системи в діяльність регіональних реабілітаційних центрів, визначених як експериментальні. Упровадження системи ми реалізували особисто в співпраці з адміністрацією реабілітаційних закладів, командою суб'єктів трудової реабілітації закладів, а також викладачами кафедр, працівниками психологічної служби ВНЗ, які здійснювали освітньо-просвітницьку

роботу, батьками осіб з інвалідністю, волонтерами, представниками громадських організацій.

Розроблена нами послідовність упровадження, цільова спрямованість і зміст етапів упровадження системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльність регіональних реабілітаційних центрів репрезентовано в спеціальній програмі – регіональній комплексній Програмі впровадження системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльність регіональних реабілітаційних центрів.

Головною метою програми стало покращення умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями, завдяки яким інваліди матимуть змогу вести повноцінний спосіб життя відповідно до своїх індивідуальних здібностей та інтересів шляхом надання особам з інвалідністю можливості брати участь у соціальному та економічному житті через оволодіння ними певним обсягом професійних знань, умінь і навичок, розвиток особистості в умовах спеціально організованого освітньо-професійного та соціально-реабілітаційного процесу, органічно поєднаного з іншими формами реабілітації та інтеграції в суспільство.

Реалізація мети відбувалася через вирішення таких завдань:

- проведення наукового соціологічного дослідження щодо становища людей з інвалідністю в регіоні силами волонтерів – студентів і створення регіонального банку даних про осіб з обмеженими можливостями здоров'я всіх категорій та окремо – банку даних щодо осіб, які бажають працювати або закінчують різні навчальні заклади;

- створення постійно діючого алгоритму інформування осіб з обмеженими можливостями здоров'я про зміни та

доповнення в законодавстві щодо соціального захисту інвалідів;

- організація роботи щодо реалізації комплексу заходів із трудового навчання молоді та дітей з обмеженими фізичними можливостями, виділення приміщень для цієї роботи;

- організація роботи щодо трудової адаптації та інтеграції в суспільство молоді з функціональними обмеженнями та сприяння реалізації комплексу заходів із соціальної підтримки цієї категорії та виділення приміщень для цієї роботи, сприяння працевлаштуванню та професійній адаптації осіб з обмеженими можливостями здоров'я;

- забезпечення підготовки необхідної кількості педагогічних працівників за методиками роботи з особами, що мають обмежені фізичні можливості;

- збільшення кількості спеціальних груп для осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю в професійно-технічних вищих навчальних закладах;

- проведення зустрічей, „круглих столів”, конференцій за участю громадських організацій інвалідів з метою розгляду проблемних питань соціальної спрямованості та залучення зазначених організацій до їх вирішення згідно з чинним законодавством;

- розвиток волонтерського руху в навчальних закладах різного рівня акредитації.

Відзначимо, що формувальний етап експерименту згідно із зазначеною програмою проводився відповідно до певного алгоритму, який передбачав такі етапи:

- перший – *діагностично-організаційний* – включав комплексну первинну, а потім щорічно повторювану психолого

- педагогічну діагностику людини з інвалідністю та вивчення її запитів і планів, крім того, на цьому етапі проводився аналіз соціально-педагогічної ситуації, у якій перебуває особа з вадами психофізичного розвитку, і вивчення можливостей усіх суб'єктів соціально-педагогічної роботи. Логічним результатом цього етапу виявилася розробка методичного забезпечення *трьох змістових напрямів*: індивідуальної реабілітаційної роботи з професійної орієнтації та розвитку особи з обмеженими можливостями, індивідуальної реабілітаційної роботи з комплексної соціальної адаптації та індивідуальної роботи безпосередньо з трудової реабілітації інваліда;

- на другому етапі – *реабілітаційно-операційному* – здійснювалася особистісно зорієнтована соціально-педагогічна робота щодо реалізації розроблених напрямів: у кожному конкретному випадку формулювалися основні принципи організації діяльності, визначалася пріоритетність напрямів соціально-педагогічної роботи, формувався її конкретний зміст за означеними напрямками (при цьому кожного разу він був різним, а точніше індивідуальним); вирішувалося питання місця, де здійснювалася реабілітація та соціальна адаптація особи з психофізичними проблемами: за місцем мешкання, у спеціальному освітньому закладі, реабілітаційному центрі тощо; визначалися й упроваджувалися індивідуальні комплекси заходів щодо реабілітаційної роботи з клієнтами соціально-педагогічної роботи;

- на третьому етапі – *аналітичному* – вирішувалися питання навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації й працевлаштування осіб з обмеженими можливостями здоров'я, використовуючи передбачені державою пільги та додаткові умови

навчання у ВНЗ I – II та III – IV рівнів акредитації, у закладах професійно-технічної освіти та під час працевлаштування; аналізувалися результати такої діяльності.

Перший – діагностично-організаційний – етап складався: із здійснення соціальної діагностики молодіжного середовища взагалі й осіб з вадами розвитку зокрема; з виявлення на основі висновків діагностики цілей і пріоритетних напрямів діяльності регіональної програми; з розробки стратегічних і тактичних заходів щодо практичної реалізації регіональної програми. Особливу увагу при реалізації регіональної програми ми приділили осмисленню та актуалізації параметрів ресурсного забезпечення процесу трудової реабілітації інвалідів: нормативно-правовому, інформаційному, концептуальному, методичному, матеріальному, психологічному, кадровому забезпеченню.

Наголосимо, що в напрямі посилення кадрового ресурсного забезпечення на цьому етапі всі суб'єкти діяльності, які мали відношення до реалізації програми, навчалися керуватися нормативно-правовими документами щодо трудової реабілітації осіб з інвалідністю й бути готовими до здійснення прогностичної функції, без якої неможливо досягти високих результатів. Поглиблене опрацювання нормативно-правового забезпечення забезпечувало знання суб'єктами соціально-педагогічної роботи нормативних документів і правової основи своєї діяльності, загальну професійну компетентність у роботі з документами й регламентувальними інструкціями, усвідомлення своїх прав і обов'язків, уміння використовувати свої повноваження в повному обсязі.

Інформаційне забезпечення включало інформацію, необхідну для виконання інвалідами своїх функцій, формування в них банку спеціальної інформації з різноманітних галузей знань.

Концептуальне забезпечення було спрямоване на осмислення провідних загальнотеоретичних положень з різних наук, необхідних для розробки концептуальних положень програми й створення механізмів її практичної реалізації.

Методичне забезпечення передбачало розробку та подальшу деталізацію соціально-педагогічних технологій і рекомендацій для осіб з обмеженнями життєдіяльності та суб'єктів соціально-педагогічної роботи – педагогів, соціальних працівників, батьків.

Матеріальне забезпечення безпосередньо не формулювалося нами при розробці програми, але враховувалося при безпосередньому здійсненні реабілітаційної діяльності. Це передусім відомості про фінансування конкретних соціальних програм, наявність сучасної технічної бази, можливостей клієнтів роботи з комп'ютером та ін.

Психологічне забезпечення передбачало створення установки на толерантність і терпіння персоналу закладів у досягненні результатів, формування в осіб з обмеженими психофізичними можливостями життєвої позиції, соціальної активності, віри у власні сили.

Кадрове забезпечення визначалося готовністю соціальних педагогів, соціальних працівників, інших суб'єктів реабілітаційної роботи до реалізації покладених на них обов'язків, їх компетентністю й прагненням до професійного самовдосконалення.

Ефективність реалізації програми залежала від великої кількості чинників зовнішнього й внутрішнього характеру. При розгляді досвіду реалізації системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів зупинимось лише на основних, які ми виділяємо як умови ефективності впровадження розробленої

системи, це, зокрема: прийняття й усвідомлення соціальними педагогами та соціальними працівниками сутності програми як документа, що систематизує й регламентує основні цілі трудової реабілітації й шляхи їх досягнення, готовність спеціалістів, батьків і самих інвалідів до здійснення основних положень програми, наявність індивідуальної особистої концепції саморозвитку особи з обмеженими можливостями, у якій визначено перспективи саморозвитку, обґрунтовано й узгоджено уявлення про пріоритетні напрями педагогічного супроводу, створення механізму координації зусиль педагогів, соціальних працівників, лікарів, батьків, працівників закладів соціальної галузі, постійний моніторинг, відстеження й регулювання стану клієнтів та ефективності застосовуваних методів соціально-педагогічного впливу, створення механізму зворотного зв'язку, інформування всіх суб'єктів соціально-педагогічної й медично-реабілітаційної діяльності про досягнуті результати й труднощі та проблеми, що виникають, тощо.

Зазначені умови, що зберігалися на всіх етапах діяльності, дозволили особам з обмеженнями життєдіяльності самовизначитись у різноманітних видах діяльності, педагогам реалізувати заходи для соціалізації осіб з обмеженими можливостями в широкому соціальному й культурному контексті; батькам – брати участь у створенні ринку праці й освітніх послуг, а організаторам і управлінцям – приймати рішення з урахуванням ситуації в регіоні загалом.

Програма передбачала здійснення комплексу заходів щодо соціального захисту й реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями, забезпечуючи їм: правовий захист; соціальний захист та реабілітаційні заходи; соціально-культурну реабілітацію; покращення соціально-побутових умов; медико-фізичну, професійну та соціальну

реабілітацію тощо. Фінансування заходів програми здійснювалось за рахунок коштів обласного та місцевих бюджетів, громадських організацій та фондів.

Зміст соціальної роботи залежав від ступеня дезадаптації інвалідів, їхніх соціально-психологічних особливостей і здійснювався на різних рівнях різними силами та різними методами. Зокрема, відбувалася організація роботи щодо професійної орієнтації молоді як однієї з найбільш уразливих категорій населення з метою формування професійних намірів учнів та побудови кар'єри: проведення з учнями загальноосвітніх навчальних закладів групових профінформаційних консультацій, профорієнтаційних семінарів („Твій вибір: професійне самовизначення”), професіографічних екскурсій (на ринкоутворювальні підприємства, до навчальних закладів: „Екскурс у світ навчальних закладів Луганщини”), уроків („Вибір професії – крок за кроком”, „Уроки реального трудового життя”, „Економічні уроки”, „Бізнес-класи”) тощо; організація для учнів випускних класів загальноосвітніх навчальних закладів тижнів профінформування, профтехосвіти, робітничих професій, місячників з профорієнтації (професій машинобудівного профілю, будівельних професій), днів профорієнтації (у віддалених сільських школах), днів відкритих дверей центру зайнятості, навчальних закладів та ПОУ, інших масових заходів („Гімн робочої професії”, брейн-ринги „Віват – податки!”, ділові ігри „Як шукати роботу”); запровадження в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів надання індивідуальних професійних консультацій учням та їхнім батькам (проведення батьківських зборів та конференцій „Діємо разом”); запровадження в практику роботи навчальних закладів професійної освіти проведення семінарів з техніки самостійного пошуку роботи та

побудови професійної кар'єри для учнів і студентів; надання учням та студентам індивідуальних професійних консультацій; застосування інших форм і методів профорієнтаційної роботи з молоддю, проведення „Ярмарків кар'єри”, „Днів кар'єри”, „Днів випускника”, презентацій роботодавця, конкурсів профмайстерності.

Важливим напрямом роботи було надання профорієнтаційних послуг соціально незахищеним категоріям населення з метою підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці: проведення тематичних семінарів для цільових груп населення, зокрема із залученням зацікавлених організацій (для безробітної молоді – „Школа реального життя: крок до професії”, „Немає досвіду... Чи це так?”, „Молодь: перспективи працевлаштування та зайнятості”, „Шляхи професійної самореалізації молоді”, „Відродження села – справа молодих”; для жінок – „Жінка і праця”, „Особливості зайнятості жінок”, „Трудове рабство: можливості попередження”, „Жінка в бізнесі”, семінари-презентації „Я – успішна жінка!”), для безробітних чоловіків „Знайди роботу в Україні”); надання індивідуальних професійних та психологічних консультацій, зокрема із залученням спеціалістів зацікавлених організацій.

Дієвим виявилось забезпечення діяльності комплексних центрів та класів на базі навчальних закладів, проведення семінарів з техніки пошуку роботи, презентацій курсів професійного навчання, професій, тренінг-семінарів, семінарів „Служба зайнятості – працівникам села”, з орієнтації на підприємницьку діяльність, загальних основ підприємницької діяльності, основ комп'ютерної грамотності, із загальних питань зайнятості та стану ринку праці.

Загалом, досліджуючи досвід реалізації системи трудової реабілітації осіб з обмеженими психофізичними можливос-

тями, зазначимо, що аналіз психолого-педагогічної літератури, власний досвід організації діяльності регіональних реабілітаційних центрів, а також вивчення думок працівників центрів, науково-педагогічних працівників, батьків осіб з особливими потребами дозволили нам стверджувати, що працівники центрів підвищили свої компетенції в контексті організації та реалізації трудової реабілітації. Зафіксовано позитивну динаміку в ставленні батьків молоді з обмеженими можливостями здоров'я до трудової реабілітації. Повністю або частково вирішено такі проблеми: здійснення психологічного консультування батьків у процесі навчання; розробка науково-методичних рекомендацій для батьків; допомога батькам у формуванні розкладу дня слухачів центрів. Щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я, у ході впровадження розробленої системи вони здобули більш глибокий досвід виконання конкретних навчальних дій особистості й володіння необхідними практичними навичками в контексті підготовки до майбутньої трудової діяльності. Зазначимо й підвищення рефлексивних умінь молоді з обмеженими можливостями здоров'я (здатність до самоаналізу й самооцінки, до використання результатів самоаналізу, потребу та прагнення до самовдосконалення).

Окреслюючи можливості подальшої розробки порушеної проблеми, наголосимо, що процес формування професійного рівня осіб з обмеженими можливостями здоров'я може бути найбільш ефективним за рахунок оптимізації використання соціально-педагогічних технологій, з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей осіб з особливими потребами, можливостей регіонального реабілітаційного середовища, що зумовлює необхідність розробки

системи безперервної трудової реабілітації цього контингенту, яка сприятиме їхній соціальній адаптованості та захищеності протягом усього життя.

Література

1. Андрєєва М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Андрєєва Марія Олександрівна. – Х., 2014. – 262 с.

2. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: монографія / Олена Леонідівна Караман; Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – 448 с.

3. Коношенко С. В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону: монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ: „Печатный двор”, 2009. – 251 с.

4. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія / О. І. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с.

5. Теплова Н. А. Державне управління процесом соціалізації людей з особливими потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.01 „Теорія та історія державного управління” / Н. А. Теплова. – Х., 2010. – 20 с.

6. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 42 с.

7. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / О. М. Фудорова. – Х., 2011. – 20 с.

8. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія / М. Є. Чайковський. – К. : Ун-т „Україна”, 2015. – 442 с.

9. Чернецька Ю. І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Чернецька Юлія Іванівна. – Старобільськ, 2016. – 517 с.

References

1. Andreieva, M. (2014). Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti studentiv z osoblyvymy potrebamy u vyshchomu navchalnomu zakladi. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

2. Karaman, O. L. (2012). Sotsialno-pedahohichna robota z nepovnolitnymy zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy. Luhansk: Vyd-vo LNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

3. Konoshenko, S. V. (2009). Reabalitatsiina robota z sotsialno dezadaptovanyymy pidlitkamy v umovakh industrialnoho rehionu. Sloviansk: Pechatnyj dvor [in Ukrainian].

4. Rasskazova, O. I. (2012). Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkliuzyvnoi osvity: teoriia ta tekhnolohiia. Kharkiv: FOP Sheinina O. V. [in Ukrainian].

5. Teplova, N. (2010). Derzhavne upravlinnia protsesom sotsializatsii liudei z osoblyvymy potrebamy. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

6. Teslenko, V. (2007). Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy v promyslovomu rehioni. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

7. Fudorova, O. (2011). Vyshcha osvita yak chynnyk pidvyshchennia sotsialnoho statusu osib z obmezhenymy mozhyvostiamy. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

8. Chaikovskiy, M. Y. (2015). Sotsialno-pedahohichna robota z moloddu z osoblyvymy potrebamy v inkluzyivnomu osvithomu prostori. Kyiv: Universytet "Ukraina" [in Ukrainian].

9. Chernetska, Y. (2016). Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z resotsializatsii narkozalezhnykh v umovakh reabilitatsiinykh tsestriv. *Doctor's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].

* * *

Поліщук О. А. Досвід реалізації системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в регіональних реабілітаційних центрах

У статті репрезентовано досвід реалізації науково обґрунтованої та розробленої авторкою системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів. Застосування низки наукових підходів до проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я забезпечило обґрунтування відповідної системи, яка поєднує цільовий (соціальне замовлення, мета, завдання, принципи), суб'єкт-суб'єктний (об'єкт та суб'єкти трудової реабілітації), змістово-технологічний (зміст, форми, методи, засоби), результативний (результат реабілітаційного процесу та критерії й показники щодо його оцінки) компоненти. Теоретична розробка системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я створила підстави для науково обґрунтованого й практично доцільного їх запровадження в діяльність регіональних реабілітаційних центрів у ході формувального експерименту, що відбувалося із обґрунтуванням параметрів ресурсного забезпечення (нормативно-правове, інформаційне, концеп-

туальне, методичне, матеріальне, психологічне, кадрове), за етапами (діагностично-організаційний, реабілітаційно-операційний, аналітичний), на кожному з яких запроваджувалися відповідні технології. У ході запровадження розробленої системи дослідницею було зафіксовано розширення досвіду осіб з обмеженими можливостями здоров'я щодо виконання конкретних трудових дій й володіння необхідними практичними навичками в контексті підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Ключові слова: трудова реабілітація, педагогічна система, реабілітаційний центр, особи з обмеженими можливостями, ресурси забезпечення

Полищук Е. А. Опыт реализации системы трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в региональных реабилитационных центрах

В статье представлены опыт реализации научно обоснованной и разработанной автором системы трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в деятельности региональных реабилитационных центров. Применение научных подходов к проблеме трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечило обоснования соответствующей системы, которая сочетает целевой (социальный заказ, цель, задачи, принципы), субъект-субъектный (объект и субъекты трудовой реабилитации), содержательно-технологический (содержание, формы, методы, средства), результативный (результат и критерии и показатели) компоненты. Теоретическая разработка системы трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечила научно обоснованное и практически целесообразное их внедрение в деятельность региональных реабилитационных центров в ходе формирующего эксперимента.

Реализация системы происходила с обоснованием параметров ресурсного обеспечения (нормативно-правовой, информационный, концептуальный, методический, материальный, психологический, кадровый), согласно этапам (терапевтически-организационный, реабилитационно-операционный, аналитический), на каждом из которых внедрялись соответствующие технологии. В ходе внедрения разработанной системы исследовательницей было зафиксировано расширение опыта лиц с ограниченными возможностями здоровья в конкретных трудовых действиях и овладении необходимыми практическими навыками в контексте подготовки к будущей трудовой деятельности.

Ключевые слова: трудовая реабилитация, педагогическая система, реабилитационный центр, лица с ограниченными возможностями, ресурсы обеспечения.

Polishchuk E. Experience of Implementing the Labor Rehabilitation System of Disabled People in Regional Rehabilitation Centers

The article represents an experience of implementing the science-based system of labor rehabilitation for disabled people developed by the author in regional rehabilitation centers. Application of scientific approaches to the problem of labor rehabilitation of disabled people has provided grounds of the corresponding system that comprises the target (the social order, aim, objectives, principles), the subject-subjective (the object and subjects of labor rehabilitation), the content and technological (content, forms, methods, resources), and the resultant (the outcome, criteria and indicators) components. The theoretical development of the system of labor rehabilitation for disabled people has provided grounds for science-based and practically reasonable implementation of it in the work of regional rehabilitation centers in the course of the forming experiment. The implementation of

the system has been performed with substantiating the resource support parameters (the legal, informational, conceptual, methodical, material, psychological and personnel ones), according to stages (the therapeutic and organizational, rehabilitation and operational, and analytical ones), wherein the corresponding technologies have been implemented at each stage. When instrumenting the developed system, the researcher has registered the expansion of experience of disabled people in specific labor actions and acquirement of the necessary practical skills in the context of preparation for the future labor activity.

Keywords: labor rehabilitation, pedagogical system, rehabilitation center, disabled people, provision resources.

Стаття надійшла до редакції 06.11.2017 р.

Прийнято до друку 19.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ

В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

МАКАРЕНКО С. І.

УДК 373.2.016.016:72/76

ОСОБИСТІСНА парадигма сучасної дошкільної освіти підкреслює актуальність становлення індивідуальності, неповторності, самості кожної дитини. Одним із основних засобів самовираження є мовлення: уміння заявити про себе, висловити свої думки, почуття, бажання, ставлення; оцінити ставлення до себе інших, відстояти власну гідність, виявити творчу активність [1, с. 39]. Причому, найповніше й найточніше репрезентує особистість мовця, його розумовий розвиток, рівень його претензій і можливостей, стан його загальної й мовної культури лексика.

З усіх етапів дошкільного дитинства найбільш чутливим до означеного вище науковці називають період п'ятого року життя дітей, коли на тлі природної емоційності відбувається „вибух” словника, розвивається уважність до точного вживання слів та словотворення; виявляється прагнення до самоствердження, визнання через мовлення (А. Богуш, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Люблінська, Л.Парамонова, Ж. Піаже).

гаджетів у житті сучасної дитини та підміною ними живого спілкування. До того ж лексична робота в закладах дошкільної освіти поки що більше спрямована на формування нормативних ознак словникового запасу, а не на розвиток його оригінальності, що мінімізує розвиток дитячої особистості – її самоцінності й значущості. Отже, очевидним є протиріччя між природним потенціалом розвитку словника дошкільників, з одного боку, та недостатньою розробленістю методичних аспектів цього питання – з іншого.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що до оцінювання рівнів розвитку дитячого мовлення науковці підходять з різних позицій. Передусім критерії оцінювання нормативних характеристик розвитку мовлення, стану словника вчені визначають у контексті розуміння й активного мовлення (слововимова – О. Максаков, О. Саприкіна, М. Фомічова; словник – Н. Горбунова, Л. Колунова, Г. Смага, Є. Струніна, Є. Тихеева, Ю. Руденко, В. Харченко; граматична правильність мовлення – А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Маковецька, А. Тамбовцева, С. Цейтлін).

За іншими підходами, науковці характеризують мовлення відповідно до кінцевої мети навчання дошкільників рідної мови – формування культури мовлення (як системи вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності) – уміння правильно говорити, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування [4, с. 75; 7, с. 25]: граматичну правильність (К. Крутій), нормативність, адекватність, логічність (А. Богуш), різноманітність, багатство, естетичність (О. Амацьєва, Н. Водолага, О. Трифонова), образність (Н. Гавриш, Н. Горбунова, О. Савушкіна), чистоту, доречність.

При цьому правильність мовлення визначається як відповідність усталеним у літературній мові законам, правилам, нормам. Естетичність мовлення – як привабливість мовлення, удале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, милозвучність), наявність образних висловів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних і невербальних (жести, міміка, рухи тощо) засобів спілкування. Образність мовлення – як використання засобів виразності: порівнянь, метафор, означень; оригінальність, індивідуальність вибору мовних засобів – відсутність мовних шаблонів, штампів, а також такі показники зовнішнього оформлення зв'язного висловлювання, як плавність і зупинки в розповіданні, місце й правомірність пауз, темп, емоційність та інтонаційна виразність мовлення (Л. Ворошніна, А. Шибицька). Точність вибору мовних засобів – як уміння мовця обирати такі слова й словосполучення, які найбільше відповідають змісту (А. Богуш).

Доречність мовлення поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідність ситуації спілкування, організацію мовлення відповідно до мети висловлювання [6]. Експресивність мовлення (від експресія – з фр. *expression* (своєю чергою, з лат.) – „виразність”) О. Реформатський трактує як вираження за допомогою мови емоційного стану мовця, волі, бажання, спрямованих як заклик до слухача, М. Кочерган – як функцію самовираження, створення образу мовця, автора. Виразність мовлення тлумачиться як відповідність форми мовлення його змісту: інтонацією, темпом, силою голосу тощо (О. Амацьєва).

Урахування цих підходів вплинуло на визначення основних критеріїв оцінювання розвитку словника дітей п'ятого року життя в нашому дослідженні.

Зауважимо, що розвиток словника дітей ми розглядаємо в процесі образотворчої діяльності: з одного боку, відбувається стимулювання мовленнєвих висловлювань дітей, що супроводжують процес образотворення, збагачення словника новою лексикою та активізація нових слів; формування оцінних суджень щодо кінцевого продукту діяльності. З іншого – зображувальна робота окремої дитини є засобом її самовираження й поглиблення розуміння значень слів. Як бачимо, мовлення є важливим компонентом образотворчої діяльності, і їх дуже важко відокремити.

Саме тому теоретичне та технологічне дослідження проблеми розвитку лексики дошкільників (зокрема, дітей 5-го року життя) у процесі образотворчої діяльності ми вбачаємо гостро актуальним.

Метою статті є розкриття методики та результатів дослідження особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності на основі визначених критеріїв, показників та діагностичного інструментарію.

Структурний аналіз лексичного розвитку дітей 5-го року життя послугував підґрунтям для виділення таких критеріїв, співвідносних з особливостями розуміння й уживання слів та їх відображення засобами образотворчої діяльності, – змістового та експресивного. Показниками *змістового* критерію стали: багатство словника; розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності; точність і доречність використання слів; змістовність малюнків, про що свідчили схожість з оригіналом, адекватність зображення. Показниками *експресивного* критерію стали: інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності; образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів; емоційність мовлення й виразність малюнків як уміння відображати переживання, почуття, оцінки за допомогою зображувально-виражальних засобів.

За означеними критеріями та показниками, з метою дослідження особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності розроблено низку діагностичних завдань; які хоча й добирались за конкретними критеріями, проте досить умовно, оскільки кожне з них давало можливість проаналізувати лексич-

ний розвиток дітей за кількома критеріями водночас. Діагностичний інструментарій розроблено з використанням доробок А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронової, О. Доценко, К. Крутій – адаптованих і частково змінених відповідно до мети та завдань експериментального дослідження [2; 3; 5]. Надаємо перелік означених діагностичних завдань.

Критерій: змістовий.

Показник: багатство словника.

Завдання „Розповідь за власним малюнком” (коментар власної зображувальної роботи). Мета: з'ясувати рівень словникового багатства дітей у розповідях за власними малюнками.

Завдання „Опис іграшки”. Мета: з'ясувати рівень кількісного та якісного складу словника, його достатність для висловлення думок у процесі опису іграшки, а потім її зображення.

Завдання „Словесне малювання”. Мета: з'ясувати рівень словникового багатства дітей та вміння відображати його в малюнку.

Завдання „Скажи навпаки”. Мета: з'ясувати рівень умінь дітей добирати антоніми до заданих слів та відображати розуміння слів з протилежним значенням у малюнку.

Показник: розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності.

Завдання „Намалюй-ка”. Мета: з'ясувати рівень розуміння дітьми значення пропонуваніх слів і словосполучень шляхом їх зображення в малюнку та мовленнєвого пояснення.

Завдання „Майстерня художника”. Мета: з'ясувати рівень сформованості в дітей розуміння значення спеціальних термінів образотворчої діяльності та образотворчого мистецтва; умінь їх пояснити.

Показник: точність і доречність використання слів.

Спостереження за мовленнєвими діями дітей у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Мета: з'ясувати рівень точності й доречності використання дітьми слів.

Показник: змістовність малюнків.

Аналіз малюнків дітей, виконаних у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Мета: з'ясувати рівень змістовності дитячих малюнків.

Критерій: експресивний.

Показник: інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності, потреба в мовленнєвому супроводі процесу зображення.

Спостереження за мовленнєвими діями дітей у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Мета: з'ясувати рівень виявлення дітьми інтересу до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності.

Показник: образність словника в аспекті розуміння й використання дитиною образних засобів у власному мовленні.

Завдання „Розкажи про картинку”. Мета: з'ясувати рівень образності словника дітей в аспекті розуміння образності зображення на картинці та передавання її образним мовленням.

Завдання „Подорож картиною”. Мета: з'ясувати рівень сприймання та розуміння дітьми образних засобів у творах образотворчого мистецтва.

Завдання „Поясни відгадку”. Мета: з'ясувати рівень сформованості в дітей умінь сприймати, розуміти та пояснювати образні засоби загадки.

Показник: емоційність мовлення.

Спостереження за мовленнєвими діями дітей у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Мета: з'ясувати рівень емоційності мовлення дітей у процесі експерименту.

Показник: виразність малюнків.

Аналіз малюнків дітей, виконаних у ході діагностичних досліджень, занять та самостійної образотворчої діяльності. Мета: з'ясувати особливості використання в дитячих малюнках зображувальних засобів виразності (кольору, лінії, форми, розміру, композиції).

Вивчення особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності проведено на базі закладів дошкільної освіти Сходу України. У ньому взяли участь 192 дитини віком 4 – 5 років та 20 вихователів. Узагальнюючи результати, визначено такі особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності.

Діти опановують назви груп предметів, явищ, якостей, властивостей, стосунків, які наочно представлені або доступні їхній діяльності. Це пояснюється наочно-дієвим і наочно-образним характером мислення дітей. Кількісне збільшення словникового запасу прямо залежить від умов життя та виховання дітей, індивідуальні розбіжності тут більш виражені, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку. Переважає запас номінативної лексики – слів-назв предметів постійного використання, об'єктів чи явищ, можливих дій.

Проте запас слів-назв їх частин, деталей, можливих дій з ними, якостей і властивостей предметів – бідний. Серед причин – недостатня увага педагогів, батьків до вербалізації цих понять і під час знайомства з ними, і під час організації інших видів діяльності дітей (зокрема мовленнєвої, художньої) з відповідних тем.

Діти 5-го року життя виявляють розуміння значення слів, проте відчують утруднення в поясненні їх значення.

Розкрито розуміння дітьми спеціальних термінів образотворчої діяльності (назв обладнання та матеріалів, техніки виконання, ознак зображуваних об'єктів – кольору, форми, величини й композиційного розташування зображення); оволодіння ж термінами образотворчого мистецтва та їх поясненням лише починається.

Сприйняття й розуміння образних засобів мовлення, а тим більше – уміння їх пояснити, у дітей тільки-но починає розвиватися. Виявлено буквальне сприйняття усталених образних слів і словосполучень. Відзначено наявний зв'язок між низьким рівнем словесної образності та невмінням втілити це в образотворчій діяльності.

Образність мовлення дітей за змістом малюнка чи картини залежить від образності зображеного: чим більш незвичайне, образне зображення, тим більше засобів образності використовується для його пояснення. Це підтверджує наочно-образний характер мислення дітей на початку 5-го року життя та роль яскравої наочності в активізації образного мовлення, забезпеченні мовленнєвого самовираження.

В образотворчій діяльності мовлення має здебільшого вказівний, констатувальний

характер. Діти вживають переважно такі засоби словесної образності, як означення кольору, розміру й форми; слова із зменшувально-пестливими суфіксами; епітети – в основному щодо моральних якостей; антоніми – найпростіші або заперечувальні, з часткою не-; порівняння та образні вирази – в основному казкові. Багатозначні слова використовуються зрідка, синоніми й порівняння майже відсутні.

У разі нездатності намалювати запропоноване дитина вдається до пояснення, коментаря, словесного доповнення зображеного. В окремих випадках процес образотворення супроводжує експресивне мовлення (вигуки, повтори) чи вказівні жести, пантоміміка. Виокремлено два типи взаємозалежностей: в одному випадку образ намагаються передати зображувальними засобами, при цьому мовлення в процесі малювання вторинне. В іншому – через недосконалість зображувальних умінь та навичок, боязкість чи нездатність зобразити по-своєму діти намагаються уточнити, доповнити образ засобами словесної образності.

Зображувальні роботи дітей відзначаються примітивністю та елементарністю передачі зливої, нерозчленованої загальної форми й такого ж використання кольору предмета, – не стимулюючи при цьому інтелектуальної активності малюків і бажання їх обговорювати. Тобто правильний образ предмета (явища, об'єкта) на цьому віковому етапі вже сформований, проте він ще не досить ясний, без чіткого виділення частин, діти не зовсім усвідомлюють форму кожної частини та її просторове відношення до інших і всієї фігури загалом. Проте відзначено сміливість, творчість, креативність окремих дітей при малюванні незна-

йомого предмета та здатність знаходити власний спосіб створення зображення: схематично, колористично, рідше – розміром і деталями.

Емоційність мовлення дітей щодо образотворення залежить від ступеня їхньої обізнаності з предметом висловлювання та від зацікавлення ним або його деталями. Уточнювальні й навідні запитання увиразнюють емоційність відповідей.

На 5-му році життя відзначено потребу більшості дітей у мовленнєвому спілкуванні за темою зображеного, бажання коментувати малюнок, пояснюючи окремі деталі. Водночас потреби вдосконалювати власне мовлення, прикрашати його не відзначено.

Відтак, розкриті в статті дослідження на основі визначених критеріїв, показників та діагностичного інструментарію дало можливість вивчити особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності. Дослідження також продемонструвало, що реальні умови та методика організації образотворчої діяльності дітей недостатньо впливають на якісне оволодіння лексикую щодо її оригінальності, відбиття індивідуальних особливостей дитини. Підтвердження цієї думки знаходимо й у роботах науковців, які наголошують на необхідності спрямованості методики керівництва мовленнєвою діяльністю дошкільників у процесі образотворення на збагачення словника, розвиток його образності, точності, індивідуальності та активізацію мовлення загалом – на основі природної емоційності дітей (О. Дронова, Т. Казакова, Л. Компанцева, О. Савушкіна та ін.).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці методики розвитку словника в процесі образотворчо-мовленнєвої діяльності дітей

– як різновиду художньо-мовленнєвої діяльності, у якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності для її збагачення, спрямування, стимулювання та коментаря.

Література

1. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Аніщук Антоніна Миколаївна. – К., 2008. – 229 с.

2. Дронова О. Диагностика и формирование представлений о красоте в старшем дошкольном возрасте / О. Дронова, И. Левищева // Дошк. воспитание. – 1996. – № 6. – С. 97–101.

3. Крутій К. Л. Диагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2005. – 208 с.

4. Лінгводидактичний словник-довідник з „Шкільного курсу мови (української, російської) з методикою навчання в початкових класах” / авт.-упоряд. Л. Я. Бірюк. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 160 с.

5. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники) / авт.-сост. Е. В. Доценко. – Волгоград : Учитель, 2008. – 297 с.

6. Психологія мовлення і психолінгвістика / Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І. М., Харченко Н. В. ; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : Переяслав-Хмельницький пед. ін-т, 2008. – 235 с.

7. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов. – О. : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

References

1. Anishchuk, A. M. (2008). Pedagogichni umovy optymizatsii protsesu movlennievoho samovyrazhennia doshkilnykiv riznoi stati. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

2. Dronova, O., Levishcheva, I. (1996). Diagnostika i formirovanie predstavlenii o krasote v starshem doshkolnom vozraste. *Doshkolnoe vospitanie*, 6, 97–101 [in Russian].

3. Krutii, K. L. (2005). Diahnostyka movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku. Zaporizhzhia: TOV „LIPS” LTD [in Ukrainian].

4. Biriuk, L. Ya. (Ed.) (2005). *Linhvodydaktychnyi slovnyk-dovidnyk z „Shkilnoho kursu movy (ukrainskoi, rosiiskoi) z metodykoiu navchannia v pochatkovykh klasakh”*. Hlukhiv: RVV HDPU [in Ukrainian].

5. Dotsenko, E. V. (Ed.) (2008). *Psikhodiagnostika detei v doshkolnykh uchrezhdeniakh (metodiki, testy, oprosniki)*. Volgograd: Uchitel [in Russian].

6. Kalmykova, L. O. (Ed.) (2008). *Psikhologhiia movlennia i psikholinhvistyka*. Kyiv: Pereiaslav-Khmelnyskyi ped. in-t [in Ukrainian].

7. Bohush, A. M., Tryfonova, O. S., Kyselova, O. I., Horina, Zh. D., Cherkasov, M. P. (2008). *Formuvannia movnoi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh*. Odesa: PNTs APN Ukrainy [in Ukrainian].

* * *

Макаренко С. І. Дослідження особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя в образотворчій діяльності

У статті актуалізовано проблему розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності як одного з основних засобів поглиблення розуміння значень слів і самовираження індивіду-

альності, неповторності кожної дитини. Розкрито методику дослідження особливостей розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності на основі визначених критеріїв та показників (*змістового*: багатство словника; розуміння й пояснення значення слів і словосполучень за змістом зображеного та розуміння спеціальних термінів образотворчої діяльності, їх відображення засобами образотворчої діяльності; точність і доречність використання слів; змістовність малюнків; *експресивного*: інтерес до мовлення та слова в процесі образотворчої діяльності; образність словника; емоційність мовлення й виразність малюнків як умінь відображати переживання, почуття, оцінки), діагностичного інструментарію.

На основі аналізу результатів діагностики схарактеризовано особливості розвитку словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності.

Ключові слова: розвиток словника, діти п'ятого року життя, образотворча діяльність, критерії – змістовий, експресивний.

Макаренко С. И. Исследование особенностей развития словаря детей 5-го года жизни в изобразительной деятельности

В статье актуализирована проблема развития словаря детей 5-го года жизни в процессе изобразительной деятельности как одного из основных способов углубления понимания значений слов и самовыражения индивидуальности, неповторимости каждого ребёнка.

Раскрыта методика исследования особенностей развития словаря детей 5-го года жизни в изобразительной деятельности на основе выделенных критериев и показателей (*содержательного*: богатство словаря; понимание и пояснение значения слов и словосочетаний по содержанию изобра-

женного и понимание специальных терминов изобразительной деятельности, их передача средствами изобразительной деятельности; точность и уместность использования слов; содержательность рисунков; *экспрессивного*: интерес к речи и слову в процессе изобразительной деятельности; образность словаря; эмоциональность речи и выразительность рисунков как умение изображать переживания, чувства, оценки), диагностического инструментария.

На основе анализа результатов диагностики охарактеризованы особенности развития словаря детей 5-го года жизни в изобразительной деятельности.

Ключевые слова: развитие словаря, дети пятого года жизни, изобразительная деятельность, критерии – содержательный, экспрессивный.

Makarenko S.I. The Study of the Peculiarities of the 5th Year Children's Vocabulary Development in the Art Activity

The article is devoted to the 5th year children's vocabulary development in the process of art activity as one of the main ways to deepen understanding of the meaning of words and self-expression of the identity, and the uniqueness of each child.

The technique for studying the features of the 5th year children's vocabulary development in the art activity is developed on the basis of the selected criteria and indicators (*substantial*: the richness of the vocabulary; understanding and explanation of the meaning of words and phrases in the content of the depicted and understanding of special terms of art activity, their transmission by means of art activity; accuracy and appropriateness of the use of words; the richness of the drawings; *expressive*: interest in speech and speech in the process of art activity; imagery of the vocabulary; emotionality of speech and expressiveness of

drawings as the ability to depict experiences, feelings, assessments), diagnostic tools.

Based on the analysis of the diagnostic results, the features of the 5th year children's vocabulary development in the art activity are characterized.

Keywords: vocabulary development, five-year-old children, art activity, substantial and expressive criteria

Стаття надійшла до редакції 05.11.2017 р.

Прийнято до друку 20.11.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гончарова Інна Сергіївна – ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, викладач кафедри романо-германської філології.

Гришак Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Херсонського державного університету.

Доброштан Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, Херсонська державна морська академія, старший викладач кафедри природничо-наукової підготовки.

Калініна Ірина Миколаївна – Луганська обласна державна адміністрація, керівник апарату.

Королецька Лариса Вікторівна – асистент кафедри садово-паркового господарства та екології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Курило Віталій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, народний депутат України, голова наглядової та вченої рад ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Макаренко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, проректор з науково-методичної роботи.

Мигович Ірина Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, начальник відділу міжнародних зв'язків.

Морозова Марія Миколаївна – старший викладач кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Поліщук Олена Андріївна – Луганська обласна державна адміністрація, директор Департаменту соціального захисту населення.

Савченко Сергій Вікторович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, ректор.

Спичак Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, Херсонська державна морська академія, доцент кафедри природничо-наукової підготовки.

Шехавцова Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, завідувач кафедри романо-германської філології.